Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9570792 A
Centre d'intérêt: 320

Monnier, Alain.

La supervision pédagogique formative : processus continu d'amélioration de la qualité de l'enseignement à l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec / Alain Monnier. -- [Montréal?] : A. Monnier, 1993.
2 v. (vii, 188, [9] f. ; 136 p. en pag. multiple) : ill. ; 28 cm.

Résumé: v. [1], f. vii-[viii]. "Rapport d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la Maîtrise en administration publique".
Bibliogr.: v. [1], f. [190-197]. Dépouillement partiel: v. [2]. Annexes.

Vedette(s)-secondaire(s): Ecole nationale d'administration publique (Québec)

Descripteur(s): Supervision de l'enseignement * Qualité de l'éducation * Evaluation formative * Superviseur * Leadership * Analyse organisationnelle * Rôle de l'enseignant * Relation d'aide * Implantation * Revue de la documentation * Instrument d'évaluation * Questionnaire * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec

Identificateur(s) de sujet: Climat organisationnel

Ce rapport d'intervention présente la supervision pédagogique comme un moyen de faire progresser, dans une optique institutionnelle, la qualité des actes éducatifs et de l'encadrement de l'équipe pédagogique de l'ordre d'enseignement secondaire à l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec. Les concepts de climat organisationnel et de leadership situationnel et démocratique sont abordés et quatre modèles de supervision pédagogique sont décrits et analysés. Les principaux résultats présentés dans le rapport sont une liste des principes directeurs balisant le projet, une description détaillée du processus de supervision, de l'instrumentation utile aux superviseurs et aux supervisés et des recommandations en vue de l'expérimentation et d'une implantation réussie de la supervision pédagogique. Instruments dans les annexes.

ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE FORMATIVE : PROCESSUS CONTINU D'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT À L'INSTITUT DE TOURISME ET D'HÔTELLERIE DU QUÉBEC

par

Alain MONNIER
promotion 1988-1992

RAPPORT D'INTERVENTION PRÉSENTÉ À L'ÉNAP
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

MONTRÉAL

(juin 1993)

INT
1383
I

ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE FORMATIVE : PROCESSUS CONTINU D'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT À L'INSTITUT DE TOURISME ET D'HÔTELLERIE DU QUÉBEC

par

Alain MONNIER
promotion 1988-1992

SOUTENU
Le 17-06-93 à

RAPPORT D'INTERVENTION PRÉSENTÉ À L'ÉNAP
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

MONTRÉAL

(juin 1993)

BIBLIOTHÈQUE
ENAP-MONTRÉAL

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce projet a été, à l'origine, possible grâce au directeur des services pédagogiques de l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec, M. Gilles LaFerrière, qui nous a fait confiance en nous attribuant le mandat de le réaliser. Son successeur, M. Ljubomir Teofilovic, a repris le flambeau en supportant ce projet jusqu'à la fin et nous le remercions d'avoir ajouté cette tâche aux nombreuses autres fonctions qui lui sont confiées. L'Institut nous a offert le support nécessaire de certaines de ses ressources pour réaliser notre étude, c'est une valeur inestimable.

Nous tenons à souligner la collaboration et la disponibilité des enseignants et des conseillers pédagogiques, dont les noms apparaissent à l'annexe C, qui ont répondu à notre appel pour valider les résultats préliminaires et nous permettre d'expérimenter certains aspects du modèle de supervision pédagogique étudié.

Nous avons mis à contribution certains services de l'ITHQ tels que la médiathèque dont nous remercions le personnel pour la recherche des volumes et documents et le Service de l'informatique, plus particulièrement M. Gérald Beaulieu, pour le traitement informatique des données recueillies et pour ses précieux conseils.

L'édition de ce rapport a été réalisée par Mme Sylvie Collette sans qui nous n'aurions pu aspirer à la qualité de présentation du document. Cent fois sur le métier... merci beaucoup Sylvie. Mme Collette a été assistée fort efficacement par Mme Geneviève Carignan que nous remercions de sa patience.

Lorsqu'on s'attaque à un projet d'envergure, il est rassurant de pouvoir compter sur un «sage» qui perçoit et sait les choses importantes. Nous exprimons notre gratitude à ce sage, M. Claude Tremblay, qui nous a supporté tout au long de notre démarche par ses opinions, ses connaissances de la pédagogie et de l'être humain et par la pratique du renforcement positif.

Finalement, nous aimerions remercier notre directeur académique, M. Gérard Éthier, dont les qualités principales, dans les circonstances, sont, outre émettre un avis d'expert, l'encouragement à persévérer et sa compréhension dans les moments difficiles.

AVANT-PROPOS

Le rapport qui suit est rédigé dans le cadre du projet d'intervention de la Maîtrise en administration publique de l'ÉNAP. Il permet à l'étudiant de compléter le mandat confié par l'Institut de tourisme et d'hôtellerie, son employeur, visant à solutionner un problème d'ordre administratif.

Ce rapport est déposé à l'École nationale d'administration publique, il est accepté par celle-ci et par l'ITHQ.

Afin de respecter les personnes des deux sexes, le féminin et le masculin sont employés, lorsqu'ils s'appliquent, au singulier. Toutefois, dans le but d'alléger le texte, le pluriel est exprimé, selon les règles grammaticales de la langue française, au masculin seulement.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ii

AVANT-PROPOS iii

TABLE DES MATIÈRES iv

LISTE DES TABLEAUX v

LISTE DES FIGURES vi

SOMMAIRE vii

1. INTRODUCTION 1

2. DÉFINITION DU PROBLÈME 6

Introduction 7

2.1 Débat actuel sur la qualité 7

2.1.1 Dans la société 8

2.1.2 Dans les services publics 8

2.1.3 Dans le domaine de l'éducation 10

2.2 Présentation de l'organisation 11

2.2.1 Mandat de l'ITHQ 11

2.2.2 Historique 12

2.2.3 Situation organisationnelle 13

2.3 Importance du sujet 17

2.4 Objectifs spécifiques de l'étude 18

Conclusion 18

3. CADRE CONCEPTUEL 20

Introduction 21

3.1 Concept de qualité 21

3.1.1 La qualité en général 22

3.1.2 La qualité dans le secteur public 22

3.1.3 La qualité dans le domaine de l'éducation 23

3.2 Relation d'aide au personnel professionnel 26

3.2.1 Le concept de relation d'aide 27

3.2.2 Le feed-back (rétroaction) à l'enseignant et à l'enseignante 30

3.3 Supervision pédagogique 31

3.3.1 Évaluation du rendement et supervision pédagogique 32

3.3.2 Les différents types de supersivion pédagogique 32

3.3.3 Supervision pédagogique : quelques modèles 35

A. Association des institutions d'enseignement secondaire (AIES) 35

B. La supervision scolaire : processus pour l'amélioration de l'efficacité organisationnelle 38

C. La supervision pédagogique : une fonction de la gestion de l'excellence en éducation 43

D. Supervision pédagogique : une relation d'aide 49

3.4 Choix d'un modèle théorique 55

Conclusion 56

4. MÉTHODOLOGIE 57

Introduction 58

4.1 L'analyse de documents 58

4.2 Les entrevues semi-structurées 59

4.3 Les questionnaires 60

4.4 L'observation non-systématique 61

4.5 Validation d'énoncés ou de textes 61

4.6 Limites de l'étude 62

Conclusion 62

5. ANALYSE DES DONNÉES 63

Introduction 64

5.1 Principes directeurs de la supervision pédagogique 65

5.2 Macro-environnement 71

5.2.1 Les politiques de la fonction publique 71

5.2.2 Les politiques du MEQ et du MESS 72

5.2.3 Les relations de travail 74

5.2.4 La conjoncture économique et sociale 74

5.3 Micro-environnement 76

5.3.1 L'environnement éducatif 77

A. Les intentions de la direction 77

B. Le climat organisationnel 86

5.3.2 La maturité professionnelle des enseignants 108

5.3.3 La préparation du projet de supervision 119

Conclusion 133

6. CONCEPTION DE LA SOLUTION 135

Introduction 136

6.1 Rôles des acteurs dans la supervision pédagogique 137

6.1.1 Rôles et responsabilités des superviseurs 137

6.1.2 Rôles et responsabilités des enseignants 142

6.2 Processus de supervision 146

6.3 Structure de soutien 160

6.3.1 L'équipe-école 162

6.3.2 Les unités de supervision 163

6.3.3 Le Comité de supervision de l'équipe-pédagogique 164

6.3.4 La rencontre individuelle de supervision 165

Conclusion 165

7. RECOMMANDATIONS 167

Introduction 168

7.1 Conditions préalables à l'implantation 169

7.2 Modalités d'implantation 171

7.2.1 Les activités d'implantation 171

7.2.2 Le calendrier d'implantation 179

7.2.3 Les ressources nécessaires à l'implantation 181

7.3 Impacts négatifs et positifs de la supervision 183

Conclusion 185

8. CONCLUSION 186

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES CONSULTÉS

ANNEXES (voir le cahier «Annexes»)

A. Parallèle entre l'évaluation formative et la supervision de l'enseignement

B. Grille de traitement d'un objet de supervision selon le modèle AIES

C. Liste des membres des groupes de référence des enseignants et des conseillers pédagogiques sur la supervision pédagogique

D. Composition du Comité de coordination pédagogique

E. Composition du Comité de direction

F. Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec : Évaluation des professeurs et professeures temporaires en probation et occasionnels - enseignement secondaire

G. Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec, Direction des services pédagogiques : Sondage sur le climat organisationnel, questionnaire

H. Sondage sur le climat organisationnel : répartition des questions par dimensions et par sous-dimensions

I. Sondage sur le climat organisationnel : répartition de la population

J. Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec, Direction des services pédagogiques : Sondage sur le climat organisationnel : compilation des résultats des questions sur le climat organisationnel

K. Tableaux complémentaires aux courbes des résultats du sondage sur le climat organisationnel

L. Les types d'enseignants

M. Les types de superviseurs

N. Questionnaire d'évaluation de la maturité professionnelle des enseignants

O. Processus de détermination des forces restrictives et motrices relatives à l'implantation d'un système de supervision pédagogique formative à l'ITHQ

P. Rôles majeurs dévolus à l'enseignant ou à l'enseignante

Q. Objets et critères de supervision pédagogique

R. Regroupement des objets et des critères de supervision par types de superviseurs

S. Banque d'items pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement

T. Évaluation de l'enseignement par les élèves

U. Inventaire des activités actuelles de supervision à l'ITHQ

LISTE DES TABLEAUX

1.	Échelle des divers niveaux d'attitudes de l'aidant	28
2.	Distinction entre l'évaluation du rendement et la supervision pédagogique	33
3.	Définition de la supervision de l'enseignement selon le modèle de l'AIES	36
4.	Processus de supervision scolaire	41
5.	Définition de la supervision selon le modèle du MEQ	49
6.	Importance relative des principes directeurs	69
7.	Comparaison de la qualité totale et de la supervision pédagogique	80
8.	Synthèse du modèle T.O.R.I. (E)	91
9.	Relations primaires et dérivées dans le développement du groupe et dans la croissance personnelle	92
10.	Les quatre profils professionnels des enseignants	110
11.	Adaptation de l'approche de supervision selon les types d'enseignants	111
12.	Liste des principales forces relatives à la mise en oeuvre de la supervision pédagogique	124
13.	Calendrier d'implantation de la supervision pédagogique au secondaire	180

LISTE DES FIGURES

A.	Organigramme de l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec	14
B.	Le but ultime de la supervision : la réussite scolaire	19
C.	Principales fonctions de l'école	45
D.	La supervision des écoles à succès	45
E.	La démarche de supervision selon le modèle du MEQ	52
F.	Sondage sur le climat organisationnel : taux de participation par groupes de répondants	97
G.	Sondage sur le climat organisationnel : taux de participation des enseignants par départements	97
H.	Climat organisationnel à la Direction des services pédagogiques (par groupes, toutes dimensions confondues)	99
I.	Climat organisationnel chez les enseignants par départements (toutes dimensions confondues)	99
J.	Climat organisationnel à la Direction des services pédagogiques par dimensions	101
K.	Climat organisationnel à la Direction des services pédagogiques par sous-dimensions	101
L.	Climat organisationnel chez les enseignants du collégial et du secondaire par dimensions	104

M.	Climat organisationnel chez les enseignants du collégial et du secondaire par sous-dimensions	104
N.	Climat organisationnel chez les gestionnaires, les conseillers et les secrétaires par dimensions	106
O.	Climat organisationnel chez les gestionnaires, les conseillers et les secrétaires par sous-dimensions	106
P.	Tendance de la maturité professionnelle des enseignants, par types d'enseignants	115
Q.	Modèle du champ de forces	123
R.	Champ des principales forces agissant sur la mise en oeuvre de la supervision pédagogique à l'ITHQ	125
S.	Processus continu de supervision : ordinogramme	148
T.	Entraînement par objectifs	161
U.	Structure des équipes pédagogiques	163
V.	Structure de soutien de l'équipe pédagogique	166

SOMMAIRE

Ce rapport d'intervention présente la supervision pédagogique comme un moyen de faire progresser, dans une optique institutionnelle, la qualité des actes éducatifs et de l'encadrement de l'équipe pédagogique que forme l'ordre d'enseignement secondaire.

L'organisation mandataire, l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec, a défini ainsi l'objet du rapport : «recommander un modèle de supervision pédagogique de type formatif pour l'enseignement secondaire de l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec. Ce modèle devrait être transférable aux autres ordres d'enseignement, notamment à celui de l'enseignement collégial».

Les objectifs généraux de l'étude sont :

- Cerner le concept de supervision pédagogique formative.
- Étudier divers modèles de supervision pédagogique permettant d'améliorer la qualité de l'enseignement en vue d'en choisir un.
- Évaluer les possibilités d'application de ce modèle.
- Développer un modèle de supervision pédagogique formative adapté à la réalité de l'ITHQ.
- Recommander des modalités d'implantation d'un tel modèle et informer des conséquences sur la gestion scolaire.

Le rapport fait écho au débat actuel sur la qualité de l'éducation et tente de cerner le concept de qualité, en général, dans le secteur public et dans le domaine de l'éducation.

Le concept de supervision pédagogique formative, basé sur la relation d'aide au personnel professionnel, y est traité ainsi que la distinction qu'il faut nécessairement faire entre l'évaluation du rendement et la supervision pédagogique. Les concepts de climat organisationnel et de leadership situationnel, et démocratique, sont également abordés. Pour présenter et définir la supervision pédagogique comme partie du processus de gestion, quatre modèles sont analysés et décrits. Un d'entre eux, celui proposé par le MEQ en 1986, a été retenu et a servi de canevas à l'analyse.

La méthodologie utilisée est : l'analyse de documents, des entrevues, principalement faites avec des groupes d'enseignants et de conseillers pédagogiques, des sondages et la validation d'énoncés et de textes.

Les principaux éléments de l'analyse sont : l'étude de l'environnement externe et interne, notamment les intentions de la direction relatives à la gestion de la qualité et l'étude du climat organisationnel, qui déterminent l'attitude d'accueil face à la supervision pédagogique et conditionnent le succès du projet. De plus, l'évaluation du degré de maturité professionnelle des enseignants, qui détermine l'approche de supervision à privilégier, et le champ des forces agissant en regard de l'implantation d'un tel projet, dont la connaissance facilite la planification de la stratégie d'implantation, sont les autres éléments d'analyse.

Les principaux résultats présentés dans ce rapport sont une liste des principes directeurs balisant le projet, une description détaillée du processus de supervision, de l'instrumentation utile aux superviseurs et aux supervisés et des recommandations en vue de l'expérimentation et d'une implantation réussie de la supervision pédagogique.

1. INTRODUCTION

1. INTRODUCTION

La qualité de l'éducation est une préoccupation mondiale. Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation en a fait le sujet de son rapport annuel 1986-1987. Il y fait mention des débats majeurs dont elle a été l'objet, notamment à l'O.C.D.E., aux États-Unis, en Angleterre et en France. Le Conseil (1987, p. 9) mentionne dans l'introduction de son rapport :

> Ici même, au Québec, nous avons placé nos dernières réformes des divers ordres d'enseignement sous le signe de la qualité et nous avons tenu nos états généraux sur la qualité de l'éducation. (...) Ce dont il s'agit plutôt, c'est de réfléchir sur la qualité de l'éducation et sur les stratégies qu'elle commande, à l'heure où nombre de pays, dont nous faisons de toute évidence partie, ont désormais accédé à une éducation de masse.

Au cours des dernières années, la qualité de la main-d'oeuvre et, par voie de conséquence celle de la formation professionnelle, ont été mises en cause servant de boucs-émissaires à plusieurs problèmes sociaux-économiques. La faible compétitivité des entreprises de certains secteurs et la pénurie d'employés qualifiés dans divers domaines ont amené les gouvernements ainsi que les acteurs sociaux, économiques et politiques à s'exprimer sur le sujet.

L'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec (ITHQ), en tant qu'institution spécialisée de formation professionnelle, ne peut échapper au débat. Dans son plan d'action (Brodeur 1988, p. 13), la direction de l'ITHQ mentionnait «C'est par la qualité et le haut niveau des standards de son enseignement et de sa pédagogie qu'un centre spécialisé tel que l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec atteint un niveau d'excellence enviable et exemplaire».

C'est en misant, entre autres, sur la qualité de l'enseignement que l'organisation participera à la revalorisation de la formation professionnelle et de la main-d'oeuvre dans

les domaines de l'accueil touristique, de l'hébergement hôtelier et de la restauration tant commerciale que collective.

La réforme et la démocratisation de l'enseignement ainsi qu'une plus grande accessibilité ont mis au monde, dans les années soixante et soixante-dix, des organisations scolaires démesurées où la capacité des gestionnaires d'évaluer et de gérer la qualité de l'enseignement et celle des apprentissages des élèves a beaucoup diminué.

À l'ITHQ, la qualité de la formation a été clairement identifiée comme étant un des deux axes principaux du projet éducatif en cours d'élaboration. Bien qu'au cours des quatre dernières années, sous l'impulsion d'actions menées par la Direction des services pédagogiques, des signes d'amélioration de la vie pédagogique se soient manifestés, on ne peut toujours pas évaluer concrètement la qualité de la formation ni, par conséquent, l'améliorer de façon rationnelle. Les enseignants à statut de permanent, et ils sont l'immense majorité, ne sont pas formellement évalués et le perfectionnement des maîtres répond soit à des besoins personnels, qui ne sont pas toujours cohérents avec les intérêts institutionnels prioritaires, soit à l'implantation des nouveaux programmes d'études. L'absence de critères de qualité et la perception floue des rôles des acteurs devant en assumer la responsabilité nous ont amené à nous pencher sur ce problème.

Le mandat qui nous a été confié par le directeur des services pédagogiques est le suivant : recommander un modèle de supervision pédagogique de type formatif pour l'enseignement secondaire de l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec. Ce modèle devrait être transférable aux autres ordres d'enseignement, notamment à celui de l'enseignement collégial.

Ce mandat est réalisé par l'auteur de ce rapport qui occupe le poste de directeur de l'enseignement secondaire dans l'organisation.

Les objectifs généraux de notre étude sont :

- Cerner le concept de supervision pédagogique formative.
- Étudier divers modèles de supervision pédagogique permettant d'améliorer la qualité de l'enseignement en vue d'en choisir un.
- Évaluer les possibilités d'application de ce modèle.
- Développer un modèle de supervision pédagogique formative adapté à la réalité de l'ITHQ.
- Recommander des modalités d'implantation d'un tel modèle et informer des conséquences sur la gestion scolaire.

Afin de mieux cerner la problématique entourant la supervision pédagogique, nous serons amenés à traiter de l'intérêt grandissant de la société pour la qualité. L'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec est particulier dans le domaine de l'éducation, aussi nous en ferons la présentation et nous décrirons sa situation organisationnelle actuelle qui est le terrain dans lequel le modèle de supervision pédagogique sera implanté et où il devrait grandir. Le sujet traité étant à notre avis d'une importance primordiale pour l'ITHQ, nous en préciserons les principales raisons, puis nous énoncerons les objectifs spécifiques de la présente étude.

On a beaucoup écrit sur la supervision pédagogique mais ce concept est encore peu appliqué. Une revue de la littérature, principalement celle écrite dans les années quatre-vingt au Québec, permettra de cerner les éléments clés de la notion de qualité, plus particulièrement appliquée aux organisations publiques et scolaires. Nous présenterons quelques modèles de supervision pédagogique, ce qui donnera l'occasion d'aborder auparavant le concept de relation d'aide au personnel professionnel appliqué à la supervision pédagogique formative et de comparer ceux d'évaluation du rendement et de supervision.

La méthodologie de cette étude consistera principalement en l'analyse de documents et en des entrevues individuelles et de groupes d'enseignants ou de conseillers

pédagogiques permettant ainsi la cueillette de données et la validation de certains résultats, ainsi que l'utilisation des techniques de sondage. Nous préciserons le limites de l'étude.

L'analyse, que nous ferons à la lumière du modèle de supervision retenu, nous permettra principalement de rédiger les principes directeurs devant guider un tel projet et de cerner les contraintes du macro-environnement et la dynamique des forces en présence dans le micro-environnement.

Les résultats de l'analyse nous amèneront à proposer un processus de supervision pédagogique structurée applicable à l'ITHQ, ainsi que quelques outils permettant de l'opérationnaliser.

L'implantation de toute forme de supervision en milieu enseignant est souvent, dans un premier temps, assimilée à du contrôle et entraîne des résistances. C'est la mise en garde que font la plupart des auteurs aux gestionnaires. Gérard Éthier (1989, p. 263 à 265) les regroupent en trois thèmes : l'autonomie professionnelle dont on craint la remise en cause, la reconnaissance de l'autorité formelle, plus particulièrement la méfiance envers celui qui la détient, et la peur du contrôle et de l'évaluation. Nous ferons les recommandations nécessaires à l'implantation du modèle proposé et nous aviserons le directeur des services pédagogiques de l'impact de cette implantation.

Le défi est d'harmoniser les intérêts des individus et ceux des groupes composant la mosaïque d'une école en un projet commun où les enseignants y trouvent leur compte et où l'organisation peut réaliser ses objectifs.

2. DÉFINITION DU PROBLÈME

2. DÉFINITION DU PROBLÈME

Introduction

Notre société réclame de plus en plus de services de l'État, des services de meilleure qualité, à moindre coût. Elle demande à l'appareil gouvernemental d'être plus rentable et de faire plus avec moins de fonds publics.

L'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec partage ce dilemme. Il doit se questionner sur les services éducatifs qu'il offre, en améliorer la qualité et en rendre compte objectivement.

Dans ce chapitre, nous ferons écho au débat actuel sur la qualité. Nous présenterons l'ITHQ dont la mission, l'histoire et la culture ont façonné la situation organisationnelle actuelle. L'amélioration de la qualité de l'enseignement est au coeur des préoccupations de la Direction des services pédagogiques, aussi nous spécifierons l'importance des résultats de cette étude pour l'organisation. Finalement, nous préciserons les objectifs spécifiques de notre projet.

2.1 Débat actuel sur la qualité

La révolution tranquille au Québec s'est inscrite dans un courant de relâchement et de libéralisme dans tout le monde occidental. Ce courant a touché la société en général, le secteur public et plus particulièrement l'école.

2.1.1 Dans la société

L'époque du produit jetable de piètre qualité que l'on peut remplacer à faible coût par un produit similaire est, de l'avis de plusieurs, révolue. Le discours est à la qualité, celle des produits et des services, celle de l'environnement et celle de la vie, au travail et privée. L'engagement, les bases solides, la durabilité et le long terme remplacent progressivement, récession économique et information aidant, le laisser-faire, le gaspillage et l'instantané.

Jean-Robert Sansfaçon (1990, p. 45), dans un article qu'il consacre au gourou français de la qualité Hervé Sérieyx, fait l'inventaire des mots d'ordre et des slogans tels que «l'excellence, la qualité totale, le partenariat, les ressources humaines, le zéro défaut» lancés par les leaders du monde économique et financier. Sérieyx affirme (Sansfaçon 1990, p. 46), «Il faut (...) que les gens soient reconnus au travail, qu'on leur demande leur avis pour qu'ils soient motivés et réalisent d'eux-mêmes qu'ils sont essentiels». Sansfaçon poursuit, «car ils le sont, sinon pourquoi les avoir embauchés!».

Ceci nous amène à la qualité de la main-d'oeuvre et, indissociablement, à celle de la formation professionnelle. La mondialisation des marchés, les accords économiques intra-blocs et inter-blocs nous mettent en concurrence avec d'autres pays. Les produits touristiques du Québec sont en concurrence avec ceux du Canada, de l'Amérique du Nord, des destinations soleil et du monde en général. À l'avenir, la qualité du produit ou du service offert déterminera le succès des organisations. Ce débat n'épargne pas le secteur public non plus.

2.1.2 Dans les services publics

Les payeurs de taxes, au premier chef, réclament plus de qualité pour les services publics qu'ils financent. Ils sont aussi mieux informés et mieux formés, donc plus éclairés, comme le souligne Gérard Éthier (1992, p. 553 à 574) dans le chapitre sur la

qualité des services publics d'un récent «collectif» sur l'administration publique. Pour cerner le problème de la qualité dans les organisations publiques, il identifie six facteurs principaux : la concurrence, les objectifs, la bureaucratisation, la centralisation, la gestion et le système des valeurs. L'impression de ne pas être en situation de concurrence crée un faux sentiment de sécurité et une certaine apathie chez les employés de l'État, alors que celle-ci existe et pourrait servir de motivation à une amélioration de la qualité des services qu'ils procurent à leur clientèle. Le manque de précision des objectifs et la lourdeur de l'appareil bureaucratique peuvent décourager les plus convaincus. Parmi les solutions proposées pour améliorer la qualité des services de l'État on avance, entre autres, l'imputabilité des gestionnaires. Benoît Morin, Secrétaire général du Conseil exécutif du Gouvernement du Québec, cite Patrick Kennif (Morin 1991, p. 10) :

> (...) l'imputabilité induit chez la personne un sens du devoir, du travail bien fait (...) C'est donc un moyen et non une fin en soi, le moyen d'améliorer le rendement d'une personne parce que cette personne développe le sens du devoir ou de la responsabilité et, en retour, acquière la conviction que son travail est valorisant et valorisé. L'imputabilité est non seulement compatible avec l'efficacité et l'efficience, elle l'engendre dans une certaine mesure.

Ceci est vrai pour les gestionnaires, mais cela l'est aussi à d'autres niveaux d'emplois, principalement de type professionnel comme celui des enseignants et celui des conseillers pédagogiques.

Les valeurs ont également changé, comme le fait remarquer Gérard Éthier (1992, p. 569), on accorde aujourd'hui plus d'importance à l'individu qu'à la collectivité. Dans ce monde en changement, les gestionnaires publics doivent développer leurs propres outils de gestion de la qualité, dont ils doivent rendre compte, en visant l'amélioration et la responsabilisation des ressources humaines qu'ils encadrent.

2.1.3 Dans le domaine de l'éducation

Le système d'éducation est sur la sellette, qu'il s'agisse du décrochage scolaire, de résultats insuffisants en formation générale et en formation professionnelle. L'heure est à la révision en profondeur des programmes d'études. L'école publique est attaquée sur tous les fronts (on s'attarde moins à questionner l'école privée). Elle répond au palmarès des collèges et au dénigrement du corps professoral, des gestionnaires et du système au complet par des initiatives locales. Des écoles, des commissions scolaires, des CÉGEP et des universités se donnent timidement des moyens pour s'assurer de la qualité de l'enseignement et de celle de l'apprentissage des élèves. Le Conseil supérieur de l'éducation (1987, p. 9 et 10) a donné le ton :

> (...) Il faut à tout prix redécouvrir : *la qualité de l'éducation est un enjeu pour chaque établissement*. À la limite, pourrait-on dire, elle se joue et se gagne établissement par établissement. Les autres composantes du système (...) remplissent correctement leur rôle si elles appuient et favorisent la qualité de l'éducation au sein de chaque établissement. (...) Cette affirmation (...) n'a rien à voir avec une concurrence indue ou une compétition malsaine entre les établissements. Elle invite plutôt chaque établissement à croire en lui-même et à miser sur sa propre capacité de se prendre en charge et de se dépasser, pour que s'améliore la qualité de l'éducation.

Si l'on parle d'évaluation de la qualité de la formation, il faut non seulement parler de l'évaluation des apprentissages, mais aussi de celle du personnel et de celle des institutions comme le souligne Anne-Marie Corrignan (1986, p. 81) dans les Actes des États généraux sur la qualité de l'éducation.

Pour améliorer la qualité de la formation, il faut la mesurer, ce qu'on mesure est susceptible de s'améliorer. Les enseignants se méfient de l'évaluation de l'enseignement. Ils y voient une intrusion de l'administration dans leur autonomie professionnelle. La marge est mince entre la notion d'évaluation de l'enseignement qui vise notamment les pratiques pédagogiques, la cohérence des contenus avec les programmes d'études, les moyens d'enseignement, et celle d'évaluation des enseignants qui vise leurs qualités

personnelles. Ils craignent les abus de l'autorité, et peut-être ont-ils de bonnes raisons pour cela. Pour qu'ils l'acceptent, il faut que la confiance s'installe et qu'ils y voient des avantages pour eux et pour leur pratique professionnelle.

Claude R. Beausoleil, président de l'Office des ressources humaines du Gouvernement du Québec (1992, p. 5), concluait sa conférence prononcée au congrès annuel de l'Association québécoise de la qualité par ces mots «La haute direction doit (...) souscrire à la qualité en communiquant clairement sa vision et en étant prête à consacrer du temps à l'implantation d'une stratégie d'amélioration de la qualité au sein de l'organisation».

C'est donc par une implication et une remise en question à tous les échelons de l'organisation que la qualité de la formation pourra être améliorée.

2.2 Présentation de l'organisation

L'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec, un organisme gouvernemental relevant du ministère du Tourisme, est un centre de formation professionnelle unique en Amérique du Nord. Les cours qu'il dispense relèvent de trois ordres d'enseignement : le secondaire, qui englobe la formation professionnelle initiale et les cours de perfectionnement, le collégial et l'universitaire, qui constituent l'enseignement supérieur. L'éventail de ces enseignements est complété par de la formation sur mesure.

2.2.1 Mandat de l'ITHQ

Après avoir, durant vingt ans, fait partie de trois ministères différents, l'ITHQ a été constitué en corporation en juin 1988 par le projet de loi 19 qui traçait son rôle à l'article 16 (Assemblée nationale 1988) :

> L'Institut a pour objets de fournir des activités de formation professionnelle dans les domaines de l'hôtellerie, de la restauration et du tourisme, ainsi que de faire de la recherche, d'apporter de l'aide technique, de produire de l'information et de fournir des services techniques.

De ce mandat ont découlé plusieurs actions visant à recentrer l'ITHQ sur sa mission éducative.

2.2.2 Historique

Ce centre spécialisé de formation professionnelle a été fondé en 1968, sur le modèle des grandes écoles hôtelières européennes, pour répondre plus particulièrement aux besoins de formation du personnel pour les petites et moyennes entreprises. Les professeurs techniques ont été recrutés sur la base de leurs compétences dans les métiers enseignés plutôt qu'en tant que pédagogue, ce qui est le lot de la formation professionnelle, et c'est avec enthousiasme que tous les membres de l'organisation l'ont bâtie. Généralement, dans les matières professionnelles, on était plus préoccupé des résultats que du processus d'apprentissage des élèves. La mise en oeuvre de nouveaux programmes d'études au secondaire et au collégial, où la pédagogie individualisée mène l'élève à l'atteinte de compétences spécifiques, ainsi que le souci de renouveau pédagogique exigent que les enseignants développent ou actualisent leurs habiletés et leurs attitudes de pédagogues. Pour cela, ils devraient pouvoir compter sur un support adéquat.

L'organisation a continué son développement en 1975 en déménageant dans des locaux neufs, plus grands et mieux adaptés. Les pionniers de la première heure ont été secondés par de nouveaux collègues et les activités de l'ITHQ se sont diversifiées : recherche technologique, consultation en gestion, aide technique internationale. La récession économique de 1982 a coïncidé avec un plafonnement de l'Institut. Des relations syndicales-patronales difficiles, aussi bien dans la fonction publique qu'à

l'interne, ont amené progressivement un état de crise. Sa situation hors-réseau ne lui facilitait pas la tâche pour prendre le virage pédagogique dont la formation avait besoin pour s'actualiser. Les défis commençaient à manquer à ceux qui avaient contribué au développement de l'organisation.

2.2.3 Situation organisationnelle

L'Institut, après être devenu un organisme gouvernemental, a modifié, à plusieurs occasions, sa structure organisationnelle pour s'assurer d'une ligne de commandement plus efficace et plus courte entre le directeur général et les enseignants. L'organigramme présenté à la figure A illustre la structure actuelle de l'ITHQ. Il s'agit d'une bureaucratie professionnelle.

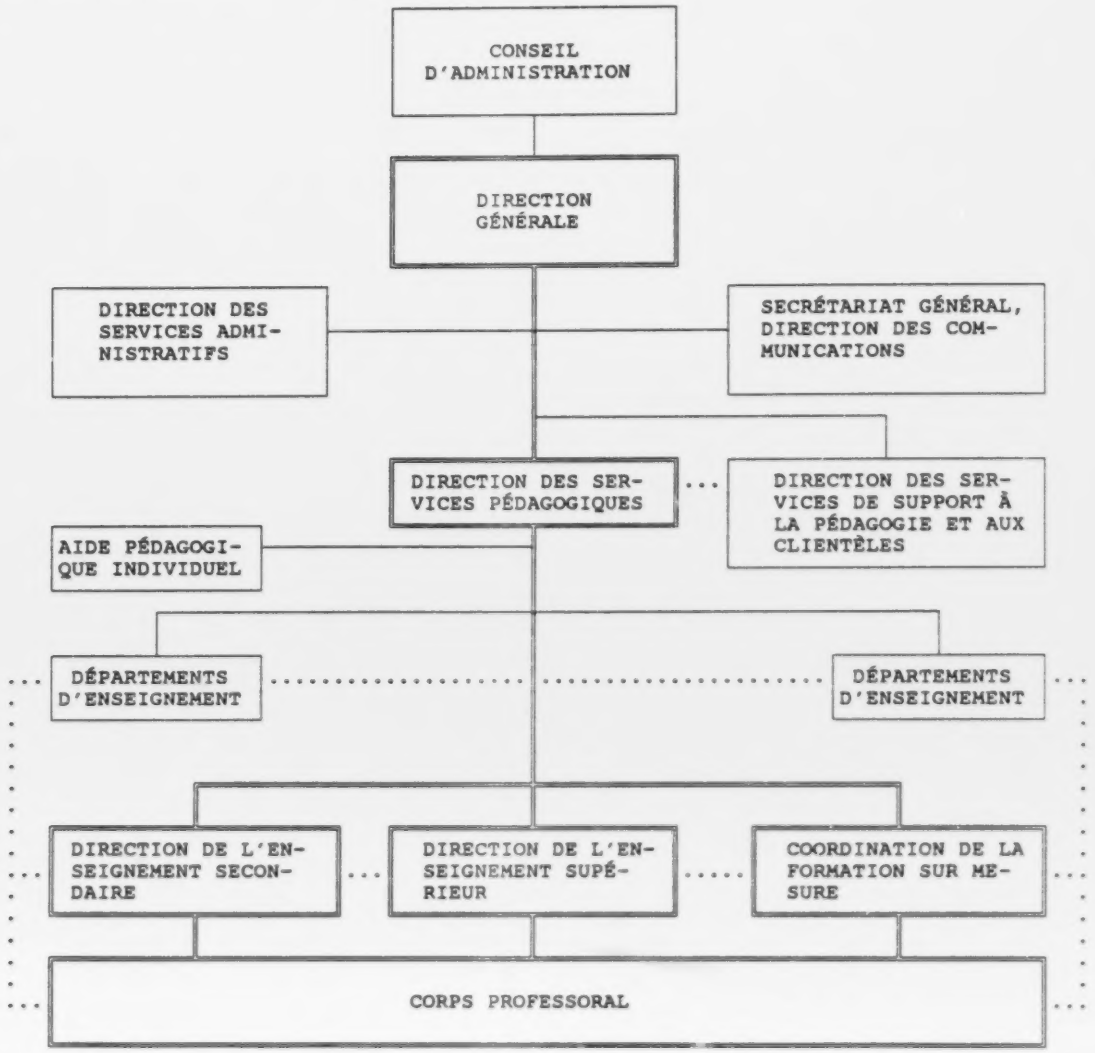
Les services éducatifs offerts par l'Institut sont regroupés dans deux directions :

- La Direction des services pédagogiques, qui constitue le centre opérationnel, est responsable de l'enseignement, à tous les ordres, sous toutes ses formes. Mintzberg (1986, p. 310) identifie le centre opérationnel comme la partie clé de l'organisation :

> (...) pour coordonner ses activités, la Bureaucratie professionnelle s'appuie sur la standardisation des qualifications et sur le paramètre de conception qui y correspond, la formation et la socialisation. Elle recrute des spécialistes dûment formés et socialisés - des professionnels - pour son centre opérationnel, et leur laisse une latitude considérable dans le contrôle de leur propre travail. (...) Le professionnel, qui contrôle son propre travail, agit donc de façon relativement indépendante de ses collègues mais reste proche des clients qu'il sert.

FIGURE A

ORGANIGRAMME DE L'INSTITUT DE TOURISME ET D'HÔTELLERIE DU QUÉBEC



Légende

——— Lien hiérarchique
..... Lien fonctionnel
═══ Ligne de commandement

Pour illustrer cette observation, il cite C.E. Bidwell «L'enseignant travaille seul dans la salle de classe, relativement isolé de ses collègues et de ses supérieurs; il dispose d'un pouvoir discrétionnaire important». La Direction des services pédagogiques a une organisation inspirée de la structure matricielle où les enseignants ont une double appartenance. Ils relèvent, selon l'ordre d'enseignement auquel ils appartiennent, d'un des deux directeurs de l'enseignement qui a la responsabilité des programmes d'études, des activités d'enseignement, des élèves et agit à titre de supérieur immédiat des enseignants. D'autre part, les enseignants sont regroupés, en fonction de leur discipline, en départements d'enseignement qui doivent voir à la dynamique pédagogique et aux contenus des cours. Ceci leur assure une certaine indépendance mais peut aussi créer, à l'occasion, une confusion des rôles. Plus particulièrement, la Direction de l'enseignement secondaire dessert une clientèle tant jeune qu'adulte par le biais de cours à plein temps et de cours à temps partiel.

- La Direction des services de support à la pédagogie et aux clientèles regroupe tous les autres services aux professeurs et aux élèves.

De tous temps et de toutes civilisations les êtres humains ont fait référence à la culture pour s'identifier, se rassembler et pour justifier leurs actions. Dans les organisations, depuis quelques années, on parle de culture organisationnelle. Gladys L. Symons (1988, p. 24 à 26) mentionne que pour qu'il y ait création d'une culture pour une collectivité humaine, certains facteurs communs devraient la caractériser : une histoire commune, un sentiment d'appartenance, un langage, une transmission culturelle et des expériences significatives. Tous ces facteurs existent à l'ITHQ pour la majorité du personnel. Il y a eu risque de brisure, en 1988 une grande partie du sommet stratégique a été remplacée par des cadres issus de la fonction publique mais étrangers au milieu de l'hôtellerie et de la restauration d'où proviennent la majorité des professeurs et des cadres intermédiaires. Toutefois des efforts faits, de part et d'autre, pour rebâtir la culture de l'organisation commencent à porter fruit. Traditionnellement à l'Institut les sous-cultures

sont des cultures professionnelles. Les enseignants forment une mosaïque basée sur l'appartenance au métier ou à la matière qu'ils enseignent. Cependant, tous ont tendance à rechercher une autonomie qui les soustrairait au contrôle des cadres.

Le climat organisationnel est comme l'air que l'on respire, il est partout, il est invisible, mais ses effets sont dévastateurs s'il est mauvais et ils améliorent la santé de l'organisation s'il est bon. Les changements, parfois radicaux, des dernières années ont entretenu chez plusieurs enseignants une certaine méfiance entre eux et envers l'autorité. Cela, malgré tout, ne les a pas empêchés de participer au renouveau pédagogique de l'ITHQ. On pourrait parler d'un climat neutre qui, selon les initiatifs, pourrait pencher vers le pire comme vers le meilleur. Bien sûr, cela relève de la perception et demande à être vérifié.

Un des éléments importants qui a agi positivement sur la culture organisationnelle, en brisant l'isolement des sous-cultures, et qui permet d'espérer le meilleur pour le climat est l'implantation de nouveaux programmes d'études. La participation de membres de l'organisation au renouvellement des programmes d'études, avec le ministère de l'Éducation du Québec et avec le ministère de l'Enseignement supérieur et de la science qui sont les maîtres d'oeuvre de la plupart des programmes d'études de l'ITHQ, a donné à ces programmes la crédibilité nécessaire. Après une résistance normale devant l'inconnu et la demande d'un changement radical de leurs pratiques d'enseignement, les professeurs commencent, formation aidant, à partager à nouveau un projet commun avec la direction, ce qui nous apparaît comme étant un indicateur important du besoin collectif d'améliorer la qualité de l'enseignement. Ce besoin existe, à des degrés divers, chez la plupart dans le corps enseignant, chez les professionnels non enseignants et chez les gestionnaires, et se manifeste de façon de plus en plus visible.

La paix dans les relations de travail locales depuis les dernières années est un facteur favorable à l'innovation et à la mise en place d'une structure de supervision. Les

craintes face à l'évaluation des enseignants sont toujours bien présentes et se manifestent régulièrement, il ne faudrait pas sous-estimer ce facteur.

La structure organisationnelle et les ressources actuelles sont autant d'éléments d'encadrement existants qui peuvent favoriser la mise en place d'un système de supervision pédagogique formative.

2.3 Importance du sujet

La supervision pédagogique fait partie du processus de gestion scolaire. Elle permet aux gestionnaires d'être informés sur les activités d'enseignement et d'influer sur leur qualité. Depuis plusieurs années, l'ITHQ, à la demande des enseignants, cherche à bonifier sa politique et ses pratiques en matière de perfectionnement des maîtres. Dans le cadre de l'élaboration du projet éducatif, un sondage auprès de la population ITHQuoise a identifié le perfectionnement pédagogique, professionnel et technologique des agents éducatifs comme étant un volet prioritaire de l'axe qualité de la formation de même que le volet évaluation, notamment de l'enseignement. Par la supervision pédagogique formative on devrait être en mesure de déclencher un processus organisé de perfectionnement des agents éducatifs et d'utiliser de façon efficiente les ressources disponibles.

Compte tenu de ses caractéristiques, nous croyons que l'Institut peut mettre en place, avec succès, une structure de supervision pédagogique formative. L'étude est menée de l'intérieur par un gestionnaire qui sera en première ligne lors son application et la consultation systématique des enseignants, des professionnels et des gestionnaires concernés devrait favoriser la réussite de la démarche et avoir comme résultat l'amélioration de la qualité de la formation à l'Institut.

2.4 Objectifs spécifiques de l'étude

Les objectifs spécifiques de la présente étude sont les suivants :

- Proposer un modèle théorique de supervision pédagogique formative.
- Élaborer un processus de supervision pédagogique formative adapté aux besoins de l'ITHQ.
- Préciser les rôles et les responsabilités des acteurs dans ce processus.
- Adapter ou développer les instruments nécessaires à sa gestion.
- Identifier les conditions préalables à l'implantation d'un tel modèle.
- Proposer un plan d'implantation de la supervision pédagogique formative.
- Aviser le directeur des services pédagogiques des implications sur :
  - . les politiques de perfectionnement du personnel;
  - . les ressources financières, humaines et matérielles requises pour l'implantation et l'exploitation d'un tel processus, s'il y a lieu.

Conclusion

La réussite scolaire, qui est le but ultime visé par la supervision pédagogique, tel qu'illustré à la figure B, dépend en grande partie de la qualité de l'enseignement et de celle de la gestion scolaire. Pour améliorer l'enseignement nous pensons que les conditions requises sont l'engagement, la motivation et le sens des responsabilités des agents éducatifs, le développement de leurs habiletés professionnelles et un encadrement dans une optique de relation d'aide professionnelle.

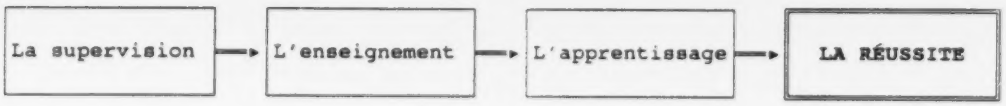
Nous croyons également que les enseignants, en tant que ressource privilégiée de l'école, ont la capacité de participer à leur propre développement professionnel. L'application d'un modèle de supervision pédagogique doit être faite sur une base

d'adhésion de la part des professeurs et des autres agents éducatifs pour avoir des chances de succès. Pour ce faire, l'équipe pédagogique est le cadre de développement de la qualité de l'enseignement en offrant du support sur les plans techniques et personnel, en tant que lieu d'échange et de concertation et en étant le creuset des normes et des standards d'enseignement.

Les gestionnaires devraient être en mesure de répondre de la qualité de la formation dont ils sont responsables, c'est pour cela qu'ils doivent se donner les outils nécessaires pour gérer cette qualité. La supervision pédagogique de type formatif nous apparaît être un élément clé du processus de gestion scolaire. Elle doit cependant être adaptée à l'école où elle s'applique en fonction des buts poursuivis, des personnes et des ressources pouvant y être investies.

FIGURE B

LE BUT ULTIME DE LA SUPERVISION : LA RÉUSSITE SCOLAIRE



Source : GIRARD, L., E. McLean, D. Morissette (1992), *Supervision pédagogique et réussite scolaire*, Boucherville : Gaëtan Morin éditeur, p. 15.

3. CADRE CONCEPTUEL

3. CADRE CONCEPTUEL

Introduction

La supervision pédagogique, selon la conception que l'on peut en avoir, se situe sur un continuum allant de l'action purement contrôlante à un support très libéral où les enseignants s'autosupervisent sans être obligés de rendre compte de leur développement professionnel à la direction de l'école.

L'amélioration de la qualité est à la base de notre réflexion, mais de quoi parle-t-on quand on réfère à la qualité? Dans ce chapitre, nous cernerons le concept de qualité : en général, dans les administrations publiques, dans le domaine de l'éducation.

Le développement professionnel de l'enseignant ou de l'enseignante lui appartient principalement toutefois, l'organisation doit le soutenir dans sa démarche. Nous aborderons la notion de relation d'aide au personnel professionnel en tant que point d'ancrage des activités de supervision pédagogique formative.

De nombreux auteurs proposent des modèles de supervision pédagogique. Nous ferons une revue de certains de ces modèles afin de les résumer et afin d'en choisir un qui servira de trame à la collecte et à l'analyse des données.

3.1 Concept de qualité

Le mot qualité est le plus souvent employé dans le sens d'attribut, de caractère ou de propriété qui distinguent de façon positive une chose ou une personne (Robert

1989, p. 1574). Gérard Éthier (1992, p. 554), s'appuyant sur les travaux de plusieurs auteurs, l'associe aux concepts tels que l'excellence, la productivité, l'efficacité, l'efficience, le rendement, la performance et la qualité totale, dont la signification s'apparente ou s'ajoute à celle de la qualité.

3.1.1 La qualité en général

Plusieurs auteurs, notamment Serge Gagnon (1988), Joseph Kélada (1991) et Gérard Éthier (1992), rappellent que l'idée principale du concept de qualité est le souci du client, qu'il soit interne ou externe. Kélada (1991, p. 43 et 44) en donne une définition et la commente ainsi :

> Une définition généralement acceptée veut que la qualité ne soit autre chose que la satisfaction du client, ou, plus précisément, de ses exigences. Cette définition bien qu'acceptable est à notre avis trop générale. Pour nous la qualité d'un produit, bien ou service se définit principalement par sa convenance à l'usage.

Éthier (1992, p. 556), cite J. Horovitz pour définir la qualité : «La qualité est le niveau d'excellence que l'entreprise a choisi d'atteindre pour satisfaire sa clientèle cible. C'est en même temps la mesure dans laquelle elle s'y conforme. Un service atteint son niveau d'excellence quand il répond à la demande d'une clientèle cible». Il précise cette définition en mentionnant trois facteurs essentiels relevés par J. Kahn, soit le «(...) besoin de mesurer aussi la qualité du produit, du service et des individus qui le donnent (...)».

3.1.2 La qualité dans le secteur public

Dans le secteur public, le Conseil du trésor (1991, p. 3 à 7) précise les résultats attendus de la fonction publique[1] en matière de qualité des services offerts à ses

---

1. Le personnel de l'ITHQ est nommé en vertu de la Loi sur la fonction publique.

clientèles. Les actions requises des organisations publiques se regroupent autour de trois objectifs principaux :

1- Améliorer l'accessibilité et accroître le degré de satisfaction.
2- Responsabiliser les ressources humaines.
3- Instaurer à tous les niveaux de l'organisation une démarche d'amélioration constante de la qualité du service.

Cette politique dit clairement aux gestionnaires qu'ils sont responsables de la qualité des services offerts à la clientèle par le personnel qu'ils supervisent, mais aussi elle leur demande de l'associer au processus d'amélioration de la qualité.

Le Conseil du trésor a développé en 1987 un modèle, présenté par Gérard Éthier (1992, p. 556 et 557). Pour établir une stratégie de recherche de la qualité, les organisations publiques devraient s'appuyer sur cinq grands principes directeurs parmi lesquels on retrouve l'appui sur la compétence et sur la mobilisation de ses ressources humaines et le postulat que l'administration est fondée sur les responsabilités. Des principes découlent de ces actions, notamment l'amélioration du service à la clientèle, l'accroissement de la productivité et le développement de la gestion des ressources humaines. Ce modèle illustre bien la notion de satisfaction de la clientèle et le besoin de gérer la qualité à tous les niveaux de l'organisation.

3.1.3 La qualité dans le domaine de l'éducation

En éducation, les services offerts sont des services éducatifs et le client est celui qui les reçoit, c'est-à-dire l'élève. La qualité doit aussi y être gérée, mais on a tendance à vouloir s'esquiver en faisant la liste des contraintes et en soulignant la différence de la mission. Pourtant, le Conseil supérieur de l'éducation consacre son rapport de 1986-

1987 sur l'état et les besoins de l'éducation à la qualité, comme plusieurs autres de ses rapports l'ont fait depuis dix ans.

Tout comme les autres organisations, l'école doit axer son développement sur un projet d'entreprise (projet d'établissement ou projet éducatif) qui mobilisera ses forces internes. Ce projet prend assise sur des forces, telles que la compétence et l'engagement de tous pour la réussite éducative des élèves, qui prennent racine dans la culture de l'organisation. Le Conseil (1987, p. 13 et 14) affirme que «Dans un établissement, l'ensemble des compétences des agents éducatifs constituent le potentiel sur lequel on peut miser pour gagner la bataille de la qualité».

Une recherche sur «de vraies bonnes écoles» du secondaire (Brossard 1989, p. 27 et 28) conclut qu'elles ont des points en commun : un encadrement centré sur les élèves, un climat et des relations humaines de qualité, des exigences qui font l'unanimité, un soutien qui ne se dément pas, une vie parascolaire riche, des responsabilités pour les élèves et une gestion ouverte, axée sur la consultation et la participation.

Le Conseil supérieur de l'éducation (1987, p. 26 et 27) estime que c'est sur le terrain que se gagne la bataille de la qualité, par une logique de réussite éducative et à travers la formation réellement offerte aux élèves. Cette réussite est fonction des attitudes éducatives, de l'organisation scolaire et de la pratique pédagogique, «(...) la qualité se joue et se gagne *dans la classe* même».

Chaque établissement, s'il décide de se prendre en charge, a des prises sur la qualité (Conseil supérieur de l'éducation 1987, p. 15 à 17). Ce sont : les finalités éducatives, son propre climat et les relations interpersonnelles, le curriculum ou les contenus de formation, sa pédagogie et la gestion de cette pédagogie et, enfin, son rapport à sa communauté d'appartenance (dans le cas de l'ITHQ, la communauté de référence serait l'industrie du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration).

La recherche de la qualité en éducation passe par la responsabilisation et le professionnalisme des agents éducatifs (Conseil supérieur de l'éducation 1987, p. 29 à 33). Qu'il s'agisse de la direction, dont le rôle est «(...) en somme (d')animer l'équipe d'éducateurs et (d')organiser un univers éducatif, voilà des responsabilités qui exigent des connaissances, des habiletés et des attitudes professionnelles», ou de l'enseignant ou de l'enseignante, car «(...) reconnaître la compétence professionnelle à un enseignant, c'est en premier lieu lui permettre d'affirmer sa *personnalité pédagogique*». Le Conseil postule également que le développement de la qualité en milieu professionnel s'articule aussi autour du développement des ressources humaines selon un mode de formation continue liée au développement institutionnel.

Dans les entreprises modernes, la responsabilisation passe par la participation. Diane Thériault (1984) en traite en se référant à plusieurs auteurs pour en arriver au concept de la participation par la prise en charge qu'elle définit comme : «(...) un processus dynamique mettant en action les forces vives de la personne, ses ressources, ses capacités d'initiative et d'ajustement. Un tel concept implique que la personne est (...) la source de ses actes» (p. 83). Pour développer sa théorie Y, McGrégor postule, entre autres, que :

> . L'homme peut se diriger et se contrôler lui-même lorsqu'il travaille pour des objectifs envers lesquels il se sent responsable.
> . L'individu moyen apprend, dans les conditions voulues, non seulement à accepter mais à rechercher des responsabilités.
> (1969, p. 40)

La responsabilisation des agents éducatifs ne peut donc se faire qu'à travers :

> Une structure de participation qui permet d'accorder un pouvoir de plus en plus large en échange d'une responsabilité de plus en plus lourde, de fixer en commun les objectifs, les règles et de donner autonomie et information au lieu de directives contraignantes et évaluations mystérieuses (Argyris 1970, p. XI).

Ceci met en lumière la capacité de l'individu de se prendre en charge dans son développement professionnel et d'assumer des responsabilités. La supervision

pédagogique formative lui en offre la possibilité dans une optique d'amélioration constante de la qualité de son enseignement.

Les modèles de supervision pédagogique que nous étudierons plus loin adoptent l'approche formative qui est basée principalement sur l'aide professionnelle. Cependant, Éthier (1989, p. 251), qui adopte aussi un modèle de type formatif, fait une mise en garde. Il y a une relation causale entre le contrôle et l'aide ou le support. Comment intervenir si l'on n'a pas posé un diagnostic basé sur des données objectives. Toutefois, comme il le mentionne, le contrôle a mauvaise bouche tant pour les gestionnaires qui craignent les résistances des enseignants que pour ceux-ci qui se méfient de l'utilisation qu'on peut en faire et y voient la remise en cause de leur compétence.

3.2 Relation d'aide au personnel professionnel

L'aide professionnelle réfère aux fonctions de support, de conseil et d'expertise visant à aider les enseignants dans leur travail professionnel (Éthier 1989, p. 253). Dans ce cas, l'auteur l'associe à la supervision clinique, type de supervision que nous aborderons au point 3.3.2. Il s'appuie sur plusieurs sources qui «(...) ont montré que les enseignants qui reçoivent de l'information rétroactive sur leur comportement dans une classe retirent une plus grande satisfaction de leur travail». Luc Girard et ses collègues (1992, p. 43) mentionnent que le mot et l'image du concept de supervision engendrent la méfiance d'un côté comme de l'autre. Il faut donc que l'interaction soit désirée et acceptée. «Toutes les personnes engagées dans ce processus doivent bien comprendre les réactions qu'elles produisent et savoir comment les attitudes se développent et se modifient».

3.2.1 Le concept de relation d'aide

Diane Thériault (1984) a recensé chez treize auteurs les traits dominants et les caractéristiques dévolus au rôle du superviseur ou de la superviseure scolaire. Elle en a tiré un tableau (p. 32 à 37) relevant un nombre important de comportements d'aide de la part du superviseur ou de la superviseure pour conclure (p. 37) qu'on ne peut réfuter l'importance accordée à la relation d'aide. Thériault cite Lucien Auger (p. 40) pour cerner la relation d'aide entre le superviseur ou la superviseure (l'aidant) et le supervisé ou la supervisée (l'aidé) :

> Le terme aider désigne une intervention en faveur d'une personne dans laquelle l'aidant joint ses efforts à ceux de cette personne. C'est-à-dire que le terme lui-même implique que l'agent principal de l'action est l'aidé lui-même, l'aidant ne jouant qu'un rôle d'assistance, subordonné à l'action principale dont l'agent demeure toujours l'aidé.

L'auteure précise (p. 42) les grandes lignes des comportements attendus et souhaités de la part de l'aidant dans le cadre d'un entretien :

- une attitude d'intérêt ouvert;
- une attitude de «non-jugement»;
- une attitude de «non-directivité»;
- une intention authentique de comprendre autrui;
- un effort continu pour rester objectif et pour contrôler, tout au long de l'entretien, ce qui se passe.

L. Auger identifie six attitudes fondamentales de l'aidant (Thériault 1984, p. 43 à 47) : «la compréhension empathique, le respect chaleureux à l'égard de l'aidé, l'authenticité, la précision, la spécificité de l'expression, la confrontation et enfin l'immédiateté». Ceci soutient ce que D. Thériault considère comme les conditions à une bonne communication dans le cadre d'une relation d'aide. L'auteure (p. 45 à 47) classe la présence de ces attitudes chez l'aidant sur une échelle graduée selon cinq niveaux qu'elle décrit au tableau 1. Sur cette échelle, le niveau minimum pour qu'il y ait relation d'aide est le niveau III. Aux niveaux I et II, l'action de l'aidant engendre des

Tableau 1

1. Échelle des divers niveaux d'attitudes de l'aidant

ATTITUDES	NIVEAU I	NIVEAU II	NIVEAU III *	NIVEAU IV	NIVEAU V
COMPRÉHENSION EMPATHIQUE	Les réactions de l'aidant communiquent nettement moins que les émissions de l'aidé	Les réactions de l'aidant diminuent la charge émotive des émissions de l'aidé	Les réactions de l'aidant communiquent de façon précise les émissions de l'aidé	Les réactions de l'aidant ajoutent en profondeur aux émissions de l'aidé	Les réactions de l'aidant ajoutent de façon significative aux émissions de l'aidé
RESPECT	L'aidant communique un MANQUE DE RESPECT ÉVIDENT pour les émissions de l'aidé	L'aidant communique PEU DE RESPECT pour les émissions de l'aidé	L'aidant communique un RESPECT POSITIF et de l'INTÉRÊT pour les émissions de l'aidé	L'aidant communique un TRÈS PROFOND RESPECT et INTÉRÊT pour les émissions de l'aidé	L'aidant communique le PLUS PROFOND RESPECT pour les émissions de l'aidé
AUTHENTICITÉ	L'aidant est défensif aux émissions de l'aidé	L'aidant réagit plus selon qu'il a assumé que selon ce qu'il ressent	L'aidant ne donne pas de signe positif d'une relation vraiment authentique	L'aidant donne des signes d'une réaction authentique	L'aidant est librement et profondément lui-même dans la relation de l'aidé
PRÉCISION ET SPÉCIFICITÉ	L'aidant laisse TOUT ÉCHANGE avec l'aidé à un niveau vague et abstrait	L'aidant laisse FRÉQUEMMENT les sujets concernant l'aidé à un niveau vague et abstrait	L'aidant PERMET parfois à l'aidé de discuter de contenus personnels concrets	L'aidant VISE SOUVENT l'aidé à discuter de contenus personnels concrets	L'aidant AIDE TOUJOURS l'aidé à discuter de contenus personnels concrets
CONFRONTATION	L'aidant NE TIENT PAS COMPTE des contradictions de l'aidé	L'aidant NE TIENT QUE TRÈS PEU COMPTE des contradictions de l'aidé	L'aidant ATTIRE L'ATTENTION sur les contradictions de l'aidé	Les émissions de l'aidant PORTENT DIRECTEMENT sur les contradictions de l'aidé	Les émissions de l'aidant PORTENT CONTINUELLEMENT sur les contradictions de l'aidé
IMMÉDIATETÉ	L'aidant NE TIENT PAS COMPTE des émissions de l'aidé concernant leur relation	L'aidant NE TIENT PAS COMPTE DE LA PLUPART des émissions de l'aidé concernant leur relation	L'aidant NE FAIT PAS LE LIEN entre les émissions de l'aidé et ce qui se passe à ce MOMENT-LÀ.	L'aidant FAIT PRUDEMMENT UN LIEN DIRECT entre les émissions de l'aidé et leur relation	L'aidant FAIT DIRECTEMENT un lien entre les émissions de l'aidé et leur relation

* Niveau minimum pour qu'il y ait relation d'aide.

Source : THÉRIAULT, D., d'après CARKHUFF, R.R. et AUGER, L. (1984), *Stratégie d'intervention favorisant la prise en charge dans le processus de supervision scolaire*, UQTR, p. 46.

frustrations qui nuisent à la communication pour l'aidé. Aux niveaux IV et V, l'aidant est de plus en plus efficace.

La relation d'aide se développe selon plusieurs phases (p. 47 à 50) qui débutent par le besoin confus d'aide de la part du supervisé et la recherche de support. Le superviseur ou la superviseure devrait, au début de la relation d'aide, avoir les attitudes minimales du niveau III. Les partenaires en sont à la phase d'exploration dont le but est d'amener l'aidé à objectiver ses actions, ses attitudes et ses comportements professionnels. Cette phase comprend deux stades : initial et intermédiaire par lesquels se développe la relation. La phase suivante est une phase menant vers l'action se traduisant par l'autonomie de plus en plus grande de l'aidé, ponctuée de réajustements et de retours à la situation antérieure avant de se stabiliser.

Une relation d'aide réussie comporte donc certaines conditions d'attitudes et de comportements de la part de l'aidant qui devraient favoriser une intervention. Thériault (1984, p. 50 à 63) aborde l'intervention selon deux approches : l'approche psychosociale principalement inspirée des travaux de F. Hollis et l'approche centrée sur le processus de résolution de problèmes basée essentiellement sur ceux de H.H. Perlman.

L'approche psychosociale met l'accent sur l'établissement d'une relation aidante. C'est une approche thérapeutique centrée sur la personne dans une certaine situation. Cette approche comprend les phases suivantes : l'étude psychosociale, le diagnostic-évaluation portant à la fois sur les problèmes et les ressources, le plan d'action et les techniques de traitement utilisées. Cette approche est intéressante pour bien comprendre l'esprit dans lequel une relation d'aide devrait être abordée et ensuite gérée. La compréhension de cette approche peut permettre à l'aidant d'acquérir des techniques, des attitudes et des comportements adéquats pour une relation d'aide.

L'approche centrée sur la résolution de problèmes comprend les phases suivantes : la phase initiale, le diagnostic et le contrat. Cette approche vise, dans un premier temps, à amener l'aidé à percevoir, à réfléchir et à agir par rapport à son problème. Par la suite, l'aidé et l'aidant sont en mesure d'établir un diagnostic tenant compte de ce que l'aidé désire, de l'intensité de son désir, de ses capacités et de ses ressources et, enfin, de l'aide et des services que l'aidant peut fournir. Un contrat s'établit, basé sur la décision prise par l'aidé en vue de la résolution du problème. Cette approche met l'emphase sur la capacité du supervisé de résoudre son problème.

Le concept de relation d'aide, tel que résumé plus haut, décrit la relation établie entre deux personnes. En situation de travail, deux autres concepts se combinent à celui de la relation d'aide. Il s'agit de celui de leadership, plus particulièrement de leadership situationnel popularisé par P. Hersey et K.-H. Blanchard, et de celui de la participation qui en découle.

3.2.2 Le feed-back (rétroaction) à l'enseignant et à l'enseignante

Dans une relation d'aide professionnelle, il est important que le superviseur ou la superviseure et le supervisé ou la supervisée soient en mesure d'émettre et de recevoir du feed-back avec aisance afin de mieux comprendre l'effet qu'ils produisent l'un sur l'autre. Colette Lehoux (1992, p. 27) emprunte à N.C. Dyer la définition du terme feed-back qui est «(...) un processus de partage de l'information au cours duquel une certaine personne reçoit de la part d'autres personnes des renseignements au sujet de son comportement». Il a lieu au niveau du conscient et à celui du subconscient, à l'aide de messages verbaux et non-verbaux.

Le feed-back peut notamment amener le supervisé ou la supervisée à se rendre compte de ses comportements en général. Lehoux (1992, p. 29) en souligne la valeur en citant W.J. Reddin : «On a démontré, à l'aide de bon nombre d'expériences, que

l'activité s'améliore lorsqu'on en connaît les résultats. (...) là où il n'y a pas de feed-back, il y a peu d'apprentissage».

Pour être efficace, significatif et utile auprès des enseignants (Girard 1986, fascicule 5, p. 16), le feed-back doit posséder certaines caractéristiques. Il :

- Met l'accent sur les actions et les tâches plutôt que sur la personne.
- Provient de l'observation et non des déductions.
- Met le focus sur une description plutôt que sur un jugement.
- Présente les activités de la tâche en termes descriptifs plutôt qu'en termes de jugement de valeur.
- Met l'accent sur le partage d'idées et d'informations.
- Met l'accent sur l'exploration d'alternatives plutôt que sur des réponses et des solutions.
- Met l'accent sur l'information utilisable par la personne plutôt que sur la totalité de l'information disponible.
- Met l'accent sur des éléments spécifiques et concrets plutôt que sur des généralités.
- Met l'accent sur l'état actuel de l'enseignement plutôt que sur les faits passés.

Dans le cadre de la relation d'aide, le feed-back est un élément important facilitant la communication, la solution de problèmes et l'obtention de résultats.

La relation d'aide au personnel professionnel est à la base de la supervision pédagogique formative. Elle est fondée sur la confiance et fait appel, de la part du superviseur ou de la superviseure, à des approches, à des techniques et à des attitudes adaptées qui ne s'improvisent pas. La qualité de la relation et des résultats qui en découleront dépend, en grande partie, de la compétence du superviseur ou de la superviseure et de ses habiletés.

3.3 Supervision pédagogique

Pour aborder le concept de supervision pédagogique, ou supervision de l'enseignement, nous ferons, dans un premier temps, la distinction entre évaluation du

rendement et supervision, ainsi qu'entre différents types de supervision. Dans un deuxième temps, nous interpréterons quelques modèles de supervision.

3.3.1 Évaluation du rendement et supervision pédagogique

Les notions d'évaluation du rendement, de contrôle et de supervision se mêlent selon la présentation que l'on en fait. Plusieurs auteurs, dont Henry (1986) et Prieur (1989) tracent le parallèle avec l'évaluation sommative et avec l'évaluation formative. L'aspect sommatif de l'évaluation mène à une décision administrative concernant les résultats attendus par l'organisation, on peut l'associer à l'évaluation du rendement. L'aspect formatif de l'évaluation devrait fournir à l'enseignant ou à l'enseignante du feed-back «lui permettant d'approfondir ses connaissances, d'améliorer ses habiletés et d'analyser ses attitudes vis-à-vis les résultats à atteindre dont il est responsable et l'environnement dans lequel se situe sa contribution» (Prieur 1989, p. 7), on peut l'associer à la supervision pédagogique formative. Le parallèle entre l'évaluation formative et la supervision de l'enseignement est présenté à l'annexe A.

Il est donc souhaitable que le superviseur ou la superviseure et le supervisé ou la supervisée puissent faire la part des choses entre les deux aspects de la tâche de supervision des gestionnaires, soit la fonction de direction et celle d'assistance. La distinction à faire entre l'évaluation du rendement et la supervision pédagogique que nous proposons est présentée au tableau 2.

3.3.2 Les différents types de supervision pédagogique

Des essais ont été faits par plusieurs chercheurs pour classifier les types de supervision pédagogique. Nicole Tardif (1986, p. 268 et 269) et la Direction régionale du ministère de l'Éducation (Girard 1986, fascicule 8, p. 5 et 6) en décrivent cinq types :

Tableau 2

2. Distinction entre l'évaluation du rendement et la supervision pédagogique

	ÉVALUATION DU RENDEMENT	SUPERVISION PÉDAGOGIQUE
Buts	- porter un jugement sur l'efficacité d'un employé dans l'exercice de ses fonctions	- soutenir et améliorer* la qualité de l'enseignement, des pratiques de formation, des apprentissages des adultes, et de la promotion des valeurs éducatives
Champs d'intervention	- la motivation - les habiletés - les connaissances - la gestion du temps - ...	- les conditions favorisant les apprentissages - l'enseignement - les pratiques de formation - les valeurs éducatives
Moyens	- grilles d'évaluation - rencontres individuelles	- rencontres de groupes - rencontres individuelles - vérification du matériel didactique utilisé et des instruments d'évaluation - ...
Moment	- à la fin d'une année ou d'une période d'année : action ponctuelle	- en tout temps : action continue

* En supervision pédagogique, les gestes de soutien et d'amélioration suivent le diagnostic posé sur la situation observée.

Source : FOUCAULT, G. (1988), *Guide de supervision pédagogique*, Montréal : CÉCM, S.E.A., p. 7.

La supervision clinique, développée par Cogan, Goldhammer et Anderson à l'Université de Harvard. Tardif cite Weller pour la définir comme étant une «(...) supervision centrée sur l'amélioration de l'enseignement par les moyens de la planification, de l'observation et de l'analyse approfondie des performances réelles de l'enseignant ou de l'enseignante dans l'intérêt d'une modification rationnelle». La supervision clinique est basée sur l'observation directe en classe de ce que fait l'enseignant ou l'enseignante et

les élèves. Elle suit les phases suivantes : 1. l'établissement de la relation enseignant-superviseur, 2. la planification avec l'enseignant, 3. la planification de la stratégie d'intervention, 4. l'observation en classe, 5. l'analyse conjointe des résultats, 6. la planification de l'entretien de supervision, 7. l'entretien de supervision, 8. une nouvelle planification sur d'autres objets (Cogan 1973, p. 10 et 11). La supervision clinique est cyclique. On pourrait associer à ce type de supervision la supervision synergique (Morissette 1990 et Girard 1992).

Les auteurs du modèle proposé par le MEQ (Girard 1986, fascicule 8, p. 6) se réfèrent à Berman et Usery pour identifier d'autres types de supervision axés également sur l'amélioration de l'enseignement :

- La supervision scientifique qui nous apparaît être très proche de la supervision clinique.
- La supervision non-dirigée réalisée «(...) au moyen d'occasions que le superviseur procure à l'enseignant afin qu'il devienne de plus en plus au fait de ses propres perceptions, de ses objectifs, de ses besoins et de ses désirs».
- La supervision multidimensionnelle exercée par «(...) le biais de la sélection, compte tenu du répertoire des techniques et comportements de supervision, de ceux qui sont le mieux appropriés à la situation, à la personne et au moment».
- La supervision personne-à-personne exercée «(...) au moyen de l'attention portée simultanément à des actes pédagogiques et aux personnes qui ont posé ces actes».

En réalité, la connaissance de ces différents types nous éclaire sur un point : le superviseur ou la superviseure, selon son approche, qu'elle soit centrée sur le client, clinique, contrôlante et évaluative, paternaliste ou bureaucratique (Massé 1986, document 4, p. 7 et 8) et selon la personne et la situation, adopte le type de supervision le plus approprié. Cela nous amène à conclure que dans un cadre formatif et dans l'optique d'une relation d'aide, le superviseur ou la superviseure devrait faire preuve de souplesse et de variété dans le choix des types de supervision selon l'objectif visé par son intervention.

3.3.3 Supervision pédagogique : quelques modèles

Le nombre d'auteurs qui ont abordé le sujet de la supervision pédagogique est important. Ces auteurs, principalement américains depuis les années soixante, mais aussi québécois, surtout dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, à partir des écrits de grands auteurs-chercheurs des domaines de la psychologie, de la sociologie, de la pédagogie et de la gestion, ont proposé des modèles soit de supervision scolaire soit de supervision pédagogique. Précisons que le terme supervision scolaire est plus vaste et inclut la supervision pédagogique. Cette dernière se concentre essentiellement sur l'enseignement et l'apprentissage alors que la supervision scolaire tient compte de tous les indicateurs de gestion (Lebel 1987, p. 1.53 à 1.58).

Nous avons sélectionné quatre modèles de supervision pédagogique qui visent l'amélioration de la qualité de l'enseignement et qui possèdent un aspect formatif. Ils nous apparaissent complémentaires car ils présentent, à des degrés divers, l'ensemble des aspects de la supervision pédagogique, soit principalement : la fonction de gestion, la relation d'aide et le processus. Ces modèles seront interprétés selon les facteurs suivants : définition de la supervision, intentions et buts de la supervision, champs et objets de la supervision, rôles et responsabilités des intervenants, processus de supervision, outils à la disposition des superviseurs, modalités d'implantation et intervention.

A. <u>Association des institutions d'enseignement secondaire (AIES)</u> (Henry 1986)

Élaboré dans la foulée de la réorientation de l'école québécoise, le modèle de l'AIES vise à soutenir le directeur ou la directrice d'études dans ses actions sur l'ensemble des pratiques d'enseignement de son école. On y définit la supervision de

l'enseignement comme partie d'une réalité éducative. Cette définition apparaît au tableau 3.

Tableau 3

3. Définition de la supervision de l'enseignement selon le modèle de l'AIES

La supervision		de l'enseignement
C'est		
♦ l'ensemble des opérations critiques	→	observer, analyser, interpréter, décider
♦ par lesquelles une autorité responsable et reconnue comme telle	→	le directeur d'études
♦ compare la réalité institutionnelle	→	les pratiques d'enseignement et la qualité des apprentissages
♦ aux objectifs institutionnels	→	le discours pédagogique (orientations et politiques)
♦ et décide des opérations de gestion à entreprendre	→	planification, organisation, direction, contrôle, évaluation
♦ afin de maintenir ou d'améliorer la réalité institutionnelle.		

Source : HENRY, J., J.-C. FORTIN et als (1986), *La supervision pédagogique*, Montréal : AIES, p. 14.

Les intentions de ce modèle sont formatives tout en s'inscrivant dans un processus rigoureux de gestion. Les auteurs mettent en garde les directeurs d'études de ne pas succomber à la tentation de ne pas superviser parce que le climat organisationnel est bon, «ça va trop bien pour superviser» ou, au contraire, parce qu'il n'est pas propice, «ça va trop mal pour superviser» (p. 11). La supervision est une fonction de la gestion scolaire selon «(...) l'approche systémique qui définit l'école comme une structure et le superviseur comme l'une des composantes de la structure chargée d'une fonction précise. (...) La relation superviseur-supervisé est importante, mais elle n'est pas exclusive» (p. 13).

Le champ de supervision du directeur ou de la directrice d'études comprend toutes les dimensions de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que les facteurs en influençant la qualité (p. 19 et 20). Ce modèle s'adressant aux directeurs d'études en tant que gestionnaires, établit le rôle du superviseur ou de la superviseure selon une approche contrôlante et évaluative. Dans le cycle de gestion, la supervision est la fonction zéro, celle qui précède la fonction où l'on détermine ce que l'on va faire (planification). L'aspect formatif de ce modèle, bien que déclaré par les auteurs, pourrait être évacué complètement du processus si le superviseur ou la superviseure orientait sa démarche vers l'évaluation pure et simple du rendement. Alors, l'étape décision aurait pour conséquence la sanction au lieu du support aux enseignants. Le processus (p. 21 à 33) se décompose en quatre étapes :

a) **L'observation** : C'est-à-dire recevoir ou chercher de l'information à travers un nombre restreint d'indicateurs. Elle peut être active ou passive et s'alimente à différentes sources : les urgences demandant l'intervention du gestionnaire, l'information institutionnelle, les balayages par échantillonnage et les enquêtes. Les sources de l'information doivent être fiables et son traitement dépend des motivations du superviseur ou de la superviseure.

b) **L'analyse** : Il s'agit ici du traitement de l'information, de manière plus ou moins scientifique, selon le cas, à l'aide d'outils tels que des questionnaires ou des grilles d'analyse. Dans cette phase, l'intuition a aussi sa place.

c) **L'interprétation** : C'est le passage d'opérations objectives à des opérations plus subjectives faisant appel à des valeurs. L'interprétation se fait grâce à un cadre de référence, essentiellement le projet éducatif ou des politiques et des procédures institutionnelles, qui constituent un ensemble cohérent et officiel de choix et qui énoncent des réalités définies comme bonnes ou mauvaises. Le gestionnaire ou la gestionnaire définit ses critères et ses seuils d'acceptabilité. Cette phase s'apparente à un diagnostic identifiant l'écart entre la réalité et les objectifs.

d) **La décision** : Chaque objet a, pour le gestionnaire ou la gestionnaire et pour l'école, une importance relative. Cette importance relative, une fois déterminée, permet au gestionnaire ou à la gestionnaire de prendre sa décision en fonction de trois objets : le traitement de l'écart, les objectifs à poursuivre pour traiter l'écart de la façon voulue et les moyens à prendre pour faire appliquer ces objectifs. La décision doit être cohérente avec l'observation, l'analyse et l'interprétation. Dans l'esprit des auteurs, la prise de décision est la finalité du processus de supervision de l'enseignement à laquelle ils consacrent un chapitre entier (p. 34 à 58).

Les outils développés et présentés dans ce modèle sont un ordinogramme décrivant le processus et les actions conséquentes, ainsi qu'une grille de traitement d'un objet de supervision très complète comprenant les quatre étapes du processus et une étape de suivi de la décision appelée «mise à jour». Cette grille est présentée à l'annexe B.

Les modalités d'implantation relèvent du concept du changement planifié tenant compte du passé récent, de la situation personnelle du directeur ou de la directrice d'études au sein de l'école et des résistances appréhendées de la part des enseignants.

Le modèle de l'AIES serait difficile à appliquer car il fait appel à une organisation scolaire très structurée où les rôles sont clairement définis et les indicateurs de gestion nombreux, ce qui n'est pas le cas actuellement à l'ITHQ. Il ne répondrait pas, de façon évidente, à l'aspect formatif que nous souhaitons imprégner à la supervision pédagogique.

B. La supervision scolaire : processus pour l'amélioration de l'efficacité organisationnelle (Jomphe 1987)

Jomphe et Royer définissent le concept de supervision comme «un processus d'aide et de support en vue d'améliorer l'acte professionnel des divers intervenants impliqués dans l'organisation-école» (p. 288). Convaincus que la supervision scolaire est

une nécessité, les auteurs l'envisagent, à la lumière de plusieurs études, comme étant une activité défensive pour les administrateurs scolaires.

Un ensemble de facteurs influencent et affectent la qualité de l'activité interne de l'école. La supervision représente «la fonction administrative permettant de contrer les effets négatifs de ces facteurs au regard de la bonne marche d'une institution scolaire» (p. 283 et 284). Les auteurs font référence à une étude de Richard Nadeau basée sur la méthode Beredy pour orienter la supervision scolaire (p. 285 à 287). L'analyse se base sur neufs éléments perceptuels distincts :

- La **définition** de la supervision qui serait «un processus visant l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage».
- La **cause** de la supervision qui serait «les transformations sur le plan social, sur le plan économique, le développement technologique dans l'enseignement, une préparation inadéquate des enseignants, un gaspillage des ressources humaines, un manque de continuité». Il s'agit en fait des facteurs influençant et affectant la qualité de l'activité interne dont nous avons fait état plus haut.
- La **base** de la supervision serait «les relations humaines, une philosophie démocratique de l'éducation, les comportements naturels».
- La **condition** de la supervision serait «la participation et l'intégration, l'encouragement et le renforcement».
- Le **but** de la supervision serait «l'amélioration de l'efficacité scolaire, l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, l'amélioration des conditions de chacun».
- La **fonction** de la supervision serait «d'assister les enseignants dans l'amélioration de l'éducation, d'assurer le développement des enseignants et des programmes d'étude, de fournir des services de soutien à l'enseignement».
- La **limite** de la supervision serait «les programmes d'étude, les mécanismes de décision impliquant l'enseignement et l'apprentissage, le développement des élèves et des enseignants, la recherche».

- La **relation** de la supervision serait «l'administration, l'organisation et le système social».
- La **conséquence** de la supervision serait «l'amélioration des programmes, une conscientisation croissante des besoins en éducation, l'identification des intérêts, des besoins, des aptitudes, des capacités et des habiletés des enseignants, un climat salubre et des conditions de travail plaisantes».

On le constate, dans cette optique, la supervision scolaire prend ses distances avec la seule dimension de contrôle pour s'assimiler davantage à un processus d'aide et de support, s'intégrant au processus de gestion.

Le processus de supervision du modèle de Jomphe et de Royer, illustré au tableau 4, s'articule autour de deux axes :

a) **L'axe organisation-école** (p. 290 à 293) qui définit les champs de supervision et les secteurs d'activités fonctionnelles de l'organisation. La dimension «différents programmes d'activités et apprentissage» constitue l'essentiel des objets de supervision pédagogique. C'est le domaine privilégié des enseignants, des chefs de département, des conseillers pédagogiques et des directeurs de l'enseignement. Les autres dimensions, s'ajoutant à celle-ci, représentent la supervision scolaire tel que nous l'avons déjà mentionné précédemment.

b) **L'axe méthodologie** (p. 293 à 299) décrit le processus de la supervision en cinq phases qui sont :
   - La phase de **délimitation** qui vise à circonscrire au début de la démarche, avec la personne supervisée, le champ du processus. Cette phase se compose de deux étapes :
     . Le cadre fonctionnel qui «consiste à déterminer avec la personne supervisée (il peut s'agir d'un individu ou d'un groupe d'individus

Tableau 4

4. Processus de supervision scolaire

AXE MÉTHODOLOGIE	AXE ORGANISATION-ÉCOLE	DIFFÉRENTS PROGRAMMES D'ACTIVITÉS ET APPRENTISSAGE	SERVICES AUX ÉTUDIANTS	RECHERCHE ET DÉVELOPPEMENT	RELATIONS ÉCOLE-MILIEU	PERSONNEL	RESSOURCES MATÉRIELLES, PHYSIQUES ET TECHNOLOGIQUES	FINANCES	MARKETING
DÉLIMITATION	CADRE FONCTIONNEL	Présentation des objectifs, des modalités, des procédures et des rôles							
	CADRE DE RÉFÉRENCE	Explication sur les systèmes d'orientation, de mobilisation, social, gestionnaire et de performance							
DIAGNOSTIC	COLLECTE DES DONNÉES	Grilles de diagnostic de la pratique selon le cadre de référence retenu							
	ANALYSE DES DONNÉES	Élaboration du profil des forces et des faiblesses							
CHANGEMENT	CHOIX D'OPTION	Identification des renforcements et des modifications							
	SOLUTION	Liste des moyens compatibles							
	PRIORITÉ	Choix du ou des moyens privilégié(s)							
PROGRAMME	PLANIFICATION	Élaboration des objectifs, des contenus, des activités et des stratégies							
	ORGANISATION	Structure de relation des personnes impliquées dans le programme							
	APPLICATION	Réalisation des activités							
RÉTROACTION	CADRE D'ÉVALUATION	Établissement des critères, des indices de mesures, des analyses							
	APPRÉCIATION	Analyse des observations							
	JUGEMENT	Interprétation de la situation							

Source : JOMPHE, G. ET G. ROYER (1987), «La supervision scolaire : processus pour l'amélioration de l'efficacité organisationnelle», *Administration scolaire : théorie et pratique*, Chicoutimi : Gaëtan Morin éditeur, p. 289.

homogène quant au poste de travail occupé) l'objectif, les modalités, les procédures et les politiques de la démarche de supervision».

. Le cadre de référence qui «consiste à présenter et à expliciter à la personne supervisée le cadre de référence qu'il (superviseur) entend privilégier sur le plan de l'aide et du support». Il s'agit d'amener la personne supervisée à se révéler à travers des «loupes de lecture» quant à ce qui la fait agir et se comporter dans l'exercice de son travail.

- La phase **diagnostic** qui «a pour objet de dresser le portrait de la personne supervisée en termes de forces et de faiblesses (connaissances, habiletés, attitudes) en relation avec le cadre de référence retenu». Deux étapes la composent : la collecte des données et l'analyse de ces données.
- La phase **changement** qui «porte sur les renforcements ou les modifications à apporter sur le plan de la pratique et de la personne supervisée». Trois étapes composent cette phase, ce sont : le choix de l'option et des cibles, le repérage des solutions et des moyens correctifs et l'établissement de la priorité de changement en tenant compte de la situation de la personne supervisée.
- La phase **programme** qui «consiste à planifier, à organiser et à réaliser le programme d'action en vue d'améliorer la pratique de la personne supervisée».
- La phase de **rétroaction** qui «a pour but de connaître l'influence exercée par le programme de supervision sur l'acte professionnel de la personne supervisée en vue d'apporter, s'il y a lieu, les corrections nécessaires». Elle se réalise pendant et après l'application du programme. Les étapes de cette phase sont : le cadre d'évaluation (ou démarche évaluative acceptée par la personne supervisée), l'appréciation par les pairs, si le contexte le permet, et le jugement en fonction de l'analyse et de l'interprétation des données de l'appréciation.

Ce modèle ne propose pas d'outils aux superviseurs. L'implantation de la fonction de supervision scolaire dans le cadre du processus administratif en milieu scolaire doit se baser sur deux éléments principaux : «la reconnaissance univoque de son utilité par les principaux agents concernés, (...) une conviction profonde que c'est en investissant des efforts soutenus pour l'amélioration de la qualité du rendement des agents en éducation que concurremment la qualité de l'éducation se verra positivement influencée» (p. 302).

Il s'agit d'un modèle qui pourrait assez facilement s'appliquer à l'ITHQ, toutefois il nous semble qu'il n'est pas fait suffisamment de place à la prise en charge par l'enseignant ou l'enseignante de son propre développement professionnel.

C. La supervision pédagogique : une fonction de la gestion de l'excellence en éducation (Éthier 1989)

Éthier (p. 250) propose la définition suivante de la fonction de supervision : «superviser, c'est mettre en marche et gérer un ensemble d'activités contribuant à la recherche d'une plus grande qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, à partir d'interventions de contrôle et d'évaluation et conduisant à l'aide professionnelle appropriée».

Tout comme Jomphe et Royer, Gérard Éthier intègre le concept de supervision à la gestion scolaire, dans l'optique de l'excellence en éducation. Pour lui, les fonctions de supervision et de gestion sont indissociables, «(...) si on sépare ces deux concepts, on incite les directeurs d'école, par exemple, à se dire que leur rôle est de gérer l'école, tandis que d'autres spécialistes doivent s'occuper de la supervision». L'auteur (p. 248), se référant à B.M. Harris, isole la fonction de supervision des autres fonctions de l'école,

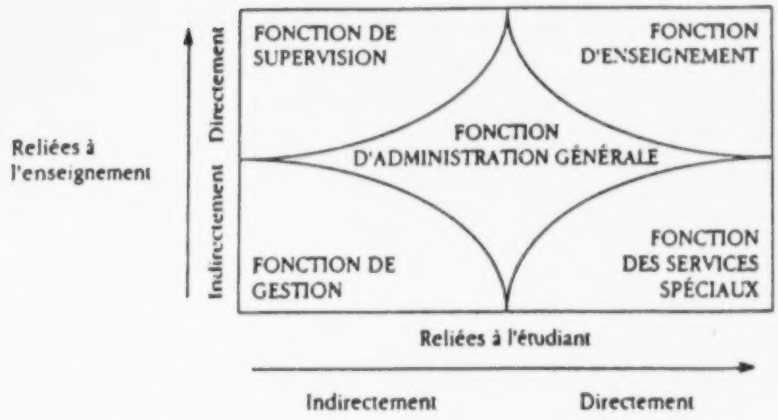
tel que présenté à la figure C. Ces fonctions sont situées sur deux axes, l'un pour les activités reliées à l'enseignement et l'autre pour les activités reliées aux étudiants. Ces activités visent indirectement ou directement soit l'instruction, soit l'apprentissage. Comme on peut le voir, la supervision pédagogique est une fonction qui vise directement l'instruction et indirectement l'apprentissage.

Les deux dimensions de la supervision pédagogique sont le contrôle et l'aide professionnelle. Nous avons précédemment traité de l'aide professionnelle, concept auquel G. Éthier se rallie. Pour ce qui est du contrôle, il se réfère à P.-G. Bergeron pour le justifier (p. 251), «Mais contrôler, ce n'est pas autre chose que vérifier l'atteinte des objectifs et l'application des correctifs de circonstance. (...) c'est comparer les résultats réels avec les résultats prévus». Selon que l'approche du contrôle est aidante et supportante ou coercitive, l'enseignant ou l'enseignante percevra le contrôle comme étant non menaçant dans le premier cas et menaçant dans le deuxième. La notion d'évaluation est complémentaire à celle de contrôle; elle est acceptée pour l'apprentissage, ne devrait-il pas en être de même pour l'instruction? L'auteur conclut : «La supervision a besoin de la fonction d'évaluation pour prendre toute sa mesure; mais seules l'interprétation de ce concept et son utilisation détermineront si elle améliore la situation ou si, au contraire, elle braque les ressources professionnelles» (p. 253).

Le modèle proposé par Éthier cible l'enseignement et, par voie de conséquence, l'apprentissage. La relation maître-élève est au centre de l'action dans la dynamique éducative (p. 248). C'est un modèle de type clinique, adapté de C.D. Glickman, que nous présentons à la figure D. La fonction de supervision est le coeur du modèle. Elle a pour préalable la connaissance (savoir) des programmes, des méthodes. des outils et des processus d'apprentissage, ainsi que les habiletés interpersonnelles nécessaires à de bonnes relations avec les autres et, finalement, la capacité technique de gérer adéquatement le processus de supervision (p. 249).

FIGURE C

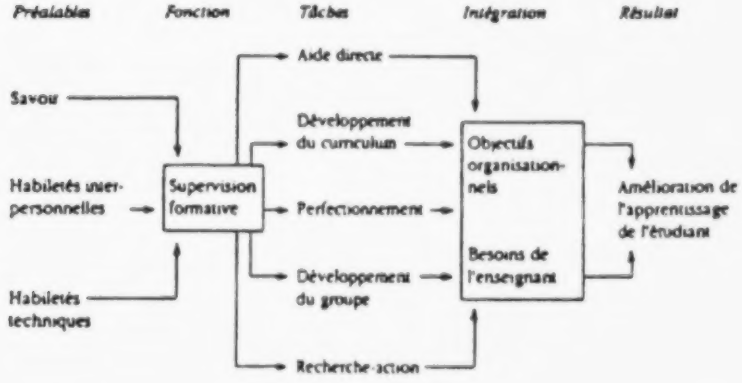
PRINCIPALES FONCTIONS DE L'ÉCOLE



Source : Adapté par G. Éthier de B.M. Harris (1985), *Supervising Behavior in Education*, 3e éd., Englowood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, p. 4.

FIGURE D

LA SUPERVISION DES ÉCOLES À SUCCÈS



Source : Adapté par G. Éthier de C.D. Glickman (1985), *Supervision of Instruction: A Developmental Approach*, Newton, Allyn and Bacon Inc., p. 8.

Les tâches visent à intégrer les deux grandes dimensions de l'organisation scolaire : les objectifs institutionnels et les besoins personnels des enseignants (p. 250).

Le rôle du directeur ou de la directrice d'école (à l'ITHQ, il s'agirait plutôt des directeurs d'enseignement), vis-à-vis la supervision pédagogique, a pour lignes de force les points suivants :

- Être le premier responsable de cette fonction.
- Assurer le leadership pédagogique attendu.
- Avoir le support de l'organisation du système scolaire, surtout de la part de la direction (à l'ITHQ, la Direction des services pédagogiques et la Direction générale).
- Identifier, réunir et fournir les ressources nécessaires pour assurer la supervision pédagogique qui est l'oeuvre de plusieurs intervenants.
- Être conscient que sa compétence dans la vie pédagogique et professionnelle de l'école est la source de sa crédibilité (p. 269).

Le superviseur ou la superviseure est le personnage clé et ses qualités, sa compétence et son comportement assurent l'efficacité de la supervision (p. 266 à 268), selon sa capacité à assurer un leadership efficace et démocratique. Pour cerner le concept de leadership, Éthier adopte la définition de J.L. Bergeron qu'il cite (p. 256) et qui semble faire consensus : «L'ensemble des activités et surtout des communications interpersonnelles par lesquelles un supérieur hiérarchique influence le comportement des subalternes dans le sens d'une réalisation volontairement plus efficace des objectifs de l'organisation et du groupe».

L'auteur explore également la supervision par les pairs (p. 270) qui, bien que récente comme orientation, aurait l'avantage de la contribution entre professionnels. Toutefois, il reste réservé quant au maintien de l'équilibre entre les objectifs institutionnels et les besoins personnels et professionnels des enseignants.

Le processus (p. 261 à 263) consiste en cinq étapes qui sont :

- **La réunion préparatoire** visant, en fonction des attentes de chacun, à s'entendre sur les objectifs, sur les rôles respectifs, sur les techniques et les outils de collecte de données, sur le comportement des personnes en cause et sur d'autres aspects techniques comme le temps de l'observation, la durée et le lieu.
- **La période d'observation** durant laquelle se fait la cueillette des données pour donner au supervisé ou à la supervisée une image la plus fidèle possible de la situation d'apprentissage observée.
- **L'analyse critique** des informations recueillies faite chacun de son côté, visant à comprendre la situation et à envisager les actions ou les moyens à entreprendre pour améliorer ou corriger la situation.
- **La rétroaction** permet au superviseur ou à la superviseure et au supervisé ou à la supervisée de mettre en commun et de faire consensus sur leur perception de la situation observée et la solution à envisager pour la modification à venir.
- **Le suivi** consiste à prendre les décisions appropriées, passer à l'action et vérifier si cela donne les résultats attendus.

L'implantation du modèle doit tenir compte, précise l'auteur (p. 263 à 266), des résistances à la supervision. Il mentionne que des études (Association canadienne d'éducation en 1978 et ministère de l'Éducation du Québec (Girard et als) en 1986) révèlent l'écart des perceptions qui existe entre les enseignants et les responsables de la supervision.

Les principales résistances des enseignants face à la supervision pédagogique sont :

- La crainte de perdre de l'autonomie professionnelle pour laquelle il se disent formés et qui leur est reconnue par un diplôme officiel. De plus, ils prétendent qu'après une période de probation, la preuve de leur compétence est faite. Ils se voient également comme les personnes les plus aptes à juger de la qualité de leurs actions pédagogiques.

- La reconnaissance de l'autorité fait problème pour le directeur ou la directrice d'école. On a tendance à lui reconnaître une compétence administrative et on accepterait mieux l'intervention d'un expert ou d'un spécialiste tel un conseiller ou une conseillère pédagogique.
- La peur du contrôle et de l'évaluation fait envisager la supervision comme une inspection et un processus possible de coercition. Il s'agit donc d'insister sur l'aide, le support ou le conseil venant du directeur ou de la directrice même ou venant d'autres personnes compétentes.

La supervision réussie s'appuie sur un climat de confiance entre des personnes désireuses d'améliorer l'enseignement. On réfère ici au concept de climat organisationnel que R. Fox, cité par L. Brunet (1987, p. 241), définit comme ceci :

> Le climat d'une école résulte du type de programme, des processus utilisés, des conditions de l'environnement qui caractérisent l'école comme une institution et un regroupement d'élèves, d'unités, de personnel et de membres de la direction. Chaque école possède son propre climat. Le climat détermine la qualité de vie et la productivité des enseignants et des élèves. Le climat est un facteur critique pour la santé d'une école et aussi pour l'efficacité de cette dernière auprès de sa population étudiante. Le climat peut être un facteur de développement chez tout humain.

Le concept de climat organisationnel sera approfondi au chapitre cinq lors de l'analyse du climat de l'ITHQ.

Le modèle proposé par G. Éthier répond assez bien au besoin de l'ITHQ puisqu'il est basé sur la supervision formative et que les tâches visent : l'aide directe, le développement du curriculum, le perfectionnement, le développement du groupe et la recherche-action dans une optique d'intégration des besoins institutionnels. Il ne propose pas cependant d'outils particuliers pour effectuer la supervision. De plus, il est axé essentiellement sur la supervision de type clinique alors que nous pensons qu'une supervision de type multidimentionnelle serait plus appropriée.

D. Supervision pédagogique : une relation d'aide (Girard 1986)

Rédigé pour la Direction générale des régions, par la Direction régionale de Montréal du ministère de l'Éducation, ce modèle définit la supervision pédagogique comme étant :

> Une fonction de gestion qui vise l'amélioration des apprentissages et de l'enseignement, qui s'exerce d'abord et avant tout dans le cadre d'une relation d'aide et d'un soutien direct à l'enseignant et qui est reconnue explicitement comme faisant partie des pratiques quotidiennes d'encadrement des personnels à l'école (fascicule 1, p. 11).

Cette définition est détaillée au tableau 5.

Tableau 5

5. Définition de la supervision selon le modèle du MEQ

Type de la fonction	de gestion
Nature du rôle	relation d'aide
Les parties en cause	entre un superviseur et un enseignant ou à l'intérieur d'un groupe appelé unité de supervision
Tâche prioritaire de la supervision	ayant pour tâche première le soutien à l'enseignant
Attitude requise	requiert, chez le superviseur, la capacité de s'adapter aux différents types d'enseignants
Habiletés requises	requiert, chez le superviseur, une maîtrise de toutes les étapes de la démarche et une capacité de mener à terme les activités inhérentes à chaque étape
Buts	améliorer la QUALITÉ DES APPRENTISSAGES et la qualité DE L'ENSEIGNEMENT
Finalité	aider l'école à jouer pleinement son rôle

Source : GIRARD, L., P. LAURIN, R.A. POULIOT (1986), *Supervision pédagogique : une relation d'aide*, Montréal, MEQ, fascicule 1, p. 12.

Les intentions de ce modèle sont très explicites et sont basées sur le rôle de l'école que les auteurs présentent ainsi (fascicule 1, p. 5 et 6) : «La priorité du projet de toute école devrait être la qualité des apprentissages réalisés par les élèves». Le moyen de l'atteindre est la qualité de l'enseignement. Par conséquent «(...) l'enseignant est la ressource privilégiée dans l'école». Selon que son degré de satisfaction , que son sentiment de compétence et que la perception qu'il a de son travail comme opportunité de s'accomplir ou de s'épanouir personnellement seront élevés, plus grande sera la qualité qu'il offrira «(...) et plus cette qualité sera source de satisfaction pour lui-même et source de motivation et de progrès pour l'élève». La supervision est «un moyen privilégié pour répondre à des besoins reliés à l'enseignement (...)». Elle devrait permettre «(...) de soutenir chez les enseignants la qualité de leur travail et chez les élèves l'amélioration des apprentissages». Les auteurs (fascicule 1, p. 7) relèvent plusieurs problèmes reliés plus ou moins directement à l'exercice de la supervision : le manque de connaissance des rôles et du processus, la perception ou le vécu de la supervision comme étant un contrôle, le peu de préparation des superviseurs, l'ambiguïté des concepts, une instrumentation peu développée et le manque d'entraînement des enseignants à l'analyse de leur propre pratique pédagogique. À ces problèmes, Girard et ses collègues proposent des pistes de solutions :

- Redéfinir la supervision, sa philosophie, ses objectifs, son rôle, sa démarche.
- Habiliter davantage les enseignants à l'auto-analyse.
- Promouvoir l'idée de développement professionnel permanent.
- Préparer des superviseurs hautement compétents.
- Privilégier une structure officiellement responsable de la supervision.

Ils soulignent (fascicule 1, p. 8) que le climat organisationnel et l'environnement scolaire forment le contexte où «(...) la supervision n'est plus uniquement un outil d'appréciation mais par-dessus tout une approche structurée pour le perfectionnement et la progression de ceux et celles qui font carrière en éducation.»

Les modèles habituels de supervision comportent les volets suivants : le soutien direct aux enseignants, les services indirects aux enseignants, l'administration et l'évaluation. Le modèle du MEQ vise essentiellement le soutien direct aux enseignants en vue de l'amélioration de leur pratique d'enseignement.

La première personne responsable de l'amélioration de la qualité est le directeur ou le directrice d'école (à l'ITHQ, si l'on trace le parallèle avec une commission scolaire, il s'agirait du directeur ou de la directrice de l'enseignement). Cette préoccupation, et les activités qui s'y rattachent, font partie de sa tâche. Toutefois, elle n'est pas la seule personne à s'y impliquer. Le directeur général, le directeur des services éducatifs (à l'ITHQ, le directeur des services pédagogiques) et les conseillers pédagogiques sont ses partenaires qui la secondent dans sa tâche prioritaire de soutien direct aux enseignants. Il peut donc y avoir plusieurs superviseurs, il s'agit de «(...) toute personne qui assiste l'enseignant à améliorer son enseignement (...)» (p. 10).

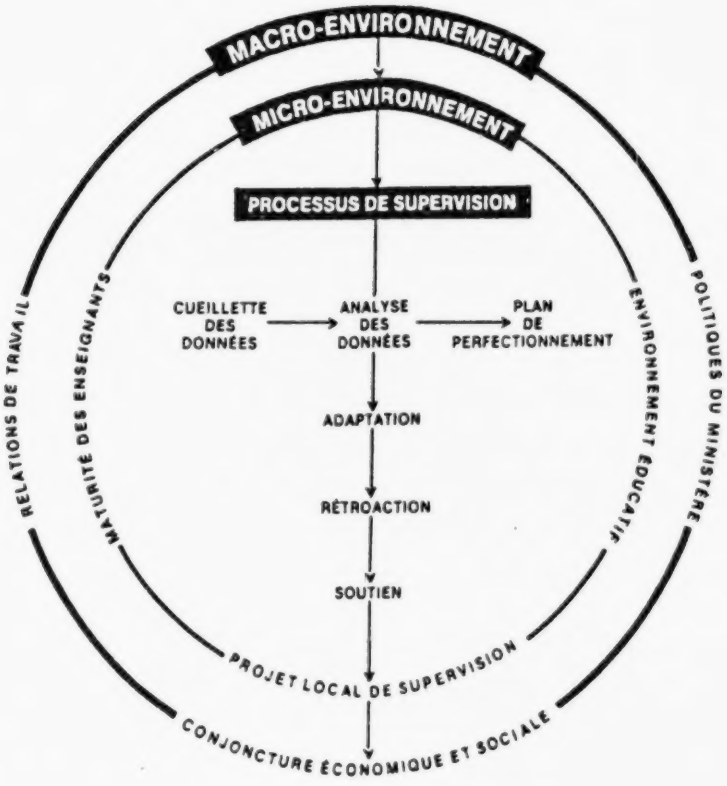
La démarche de supervision est illustrée à la figure E, elle comprend le contexte changeant, à l'interne et à l'externe, et le processus de supervision. Le contexte (fascicule 1, p.14 à 19) est composé de deux éléments :

1- **Le macro-environnement** qui agit indirectement sur la mise en oeuvre d'un programme de supervision. Les auteurs retiennent trois principaux facteurs influençant l'implantation d'un tel programme :

- Les politiques du ministère de l'Éducation qui encouragent les écoles à la mise en oeuvre de la supervision.
- Les relations de travail qui, selon qu'elles sont bonnes ou difficiles, favorisent ou retardent l'implantation.
- La conjoncture économique et sociale qui influe sur la fréquentation scolaire et crée des mouvements de personnel.

FIGURE E

LA DÉMARCHE DE SUPERVISION SELON LE MODÈLE DU MEQ



Source : GIRARD, L., P. LAURIN, R.A. POULIOT (1986), *Supervision pédagogique : une relation d'aide*, Montréal, MEQ, fascicule 1, p. 15.

2- **Le micro-environnement** qui agit directement sur le programme de supervision de l'enseignement. Les trois principaux facteurs à considérer sont :

. L'environnement éducatif (fascicule 2) c'est-à-dire l'attitude d'accueil d'un tel programme manifestée par les agents éducatifs et la direction. L'indica-

teur principal pour évaluer si le moment est opportun est le climat général de l'école. Il vaut mieux l'améliorer avant de procéder à la supervision de l'enseignement.

- Le niveau de maturité professionnelle des enseignants (fascicule 3) fait appel à deux réalités : le niveau individuel d'engagement et de motivation et celui des habilités professionnelles. Selon le profil de maturité professionnelle de l'enseignant ou de l'enseignante, le superviseur ou la superviseure devra adapter la nature, l'importance et les modalités de son intervention.
- La préparation d'un projet local de supervision (fascicule 4) consiste, en s'appuyant sur le diagnostic du climat qui prévaut, à initier, selon le degré perçu de maturité professionnelle des enseignants, des activités préparatoires telles que : la reconnaissance du besoin d'améliorer la qualité de l'enseignement et la recherche et l'identification de nouvelles solutions pour l'améliorer ainsi qu'à mettre en oeuvre les activités de surpervision proprement dites. Les auteurs soulignent (fascicule 1, p. 19) l'interaction existant entre les facteurs du micro-environnement et le programme de supervision : «Un programme de supervision réussi améliorera le climat de l'école et la maturité des enseignants. Toutefois, un environnement éducatif de haute qualité favorisera la mise sur pied d'un programme de supervision».

Le processus de supervision, qui est vu sous l'angle de la relation d'aide professionnelle, comprend trois étapes :

1- **La cueillette des données** (fascicule 5) où l'on retrouve l'établissement d'une bonne relation et d'une entente sur les objets d'observation entre le superviseur ou la superviseure et le supervisé ou la supervisée ainsi que l'observation et la cueillette de données descriptives.

2- **L'analyse et la discussion des données** (fascicule 5) dont les objets peuvent être nombreux et variés. Ils peuvent viser aussi bien la démarche pédagogique (apprentissages, enseignement, évaluation des apprentissages et interrelations) que les ressources disponibles à l'enseignement. La discussion des données amène la prise de conscience de l'état de la situation : «(...) existe-t-il un problème? Quel en est sa nature?» (fascicule 5, p. 14).

3- **L'établissement du plan de perfectionnement** (fascicule 6) prend place une fois le problème identifié. Il s'agit de s'entendre sur l'amélioration à apporter et sur comment cela se déroulera. Les plans de perfectionnement doivent être personnalisés tout en s'inscrivant dans un plan général de développement du personnel. Les objectifs de cette étape sont : «Encourager la croissance professionnelle de chacun des enseignants, améliorer la qualité de l'enseignement, augmenter la qualité de l'apprentissage chez les élèves, augmenter la satisfaction au travail chez les enseignants» (fascilule 6, p. 4). Le perfectionnement est sujet à plusieurs types d'actions qui peuvent être vécus individuellement ou en groupe. On peut établir un plan de perfectionnement à partir d'attentes précises à l'égard de l'enseignant ou de l'enseignante, les auteurs évoquent dans ce cas «l'entraînement par objectifs». On peut aussi amener les enseignants à diriger leur propre développement, individuellement ou en groupe, il s'agit alors de «l'auto-supervision».

Concuremment, la **rétroaction** (fascicule 6), tout au long de la démarche, devrait permettre à l'enseignant de s'exprimer systématiquement sur la démarche de supervision, les interrelations développées au cours de l'expérience, les avantages et les conséquences de la démarche, les outils utilisés, etc. De plus **la structure de soutien** (fascicule 7) constitue le support organisationnel de la démarche. On fait ici appel aux concepts d'équipe-école, d'unités de supervision qui s'apparentent à des groupes de croissance professionnelle gérés par et pour les enseignants qui en font partie, de comité de supervision qui coordonne les unités de supervision et de rencontre de supervision qui répond aux besoins des enseignants sur une base individuelle.

Plusieurs outils sont présentés pour traiter les facteurs du micro-environnement et pour appliquer les processus de supervision à toutes ses étapes.

L'implantation, nous l'avons déjà abordée par le biais du macro-environnement et du micro-environnement, est basée sur l'analyse des éléments du contexte, sur l'adhésion de tous les agents éducatifs et sur le développement des compétences et des habilités des superviseurs.

Le modèle du MEQ s'inspire du modèle de Glickman présenté précédemment par Éthier. En regard de la culture organisationnelle de l'Institut basée sur les sous-groupes professionnels et de la méfiance des enseignants envers la nouveauté et envers l'autorité, l'approche du développement des groupes et du support par les pairs (unité de supervision) rend ce modèle intéressant.

3.4 Choix d'un modèle théorique

Le modèle que nous retenons est celui du ministère de l'Éducation du Québec : «Supervision pédagogique : une relation d'aide» (Girard 1986). Les quatres modèles étudiés répondent tous à la conception que nous nous faisons de la supervision pédagogique, c'est-à-dire un processus menant à l'amélioration de l'enseignement et, conséquemment, à celle des apprentissages des élèves. Il s'agit d'une activité de gestion, basée sur la relation d'aide au personnel professionnel, initiée par la direction de l'école, qui vise l'amélioration de la qualité de la pratique pédagogique individuelle et collective des enseignants, dans le cadre d'un plan de développement organisationnel impliquant tous les agents éducatifs. De plus, un sondage sur le climat que nous avons fait préalablement, et dont les résultats seront analysés au chapitre 5, nous a indiqué qu'il fallait donner la priorité au développement du groupe et nous croyons que la structure de soutien de ce modèle favoriserait ce développement.

Le modèle élaboré par L. Girard et ses collaborateurs, en plus de répondre à cette conception, est présenté sous forme d'une démarche cohérente et souple. Cette démarche est assortie d'outils pour implanter et gérer le programme de supervision. Il place l'enseignant ou l'enseignante au centre en visant le développement optimal de ses pratiques pédagogiques, ceci en conformité avec le projet éducatif de l'Institut.

Nous croyons qu'une telle démarche serait acceptable et adéquate pour les agents éducatifs de la Direction de l'enseignement secondaire de l'Institut, car elle s'appuie sur l'esprit d'équipe et sur la participation active des enseignants à leur propre développement professionnel, et qu'elle pourrait être facilement adaptée aux besoins de la Direction de l'enseignement supérieur. Elle serait réalisable avec les ressources actuelles de l'ITHQ et un support ponctuel d'experts de l'externe durant son implantation.

CONCLUSION

Un des principaux obstacles à l'implantation de la supervision est l'incompréhension de son utilité ou l'ignorance des éléments du concept lui-même. Nous pensons que la connaissance et la compréhension qu'ont les agents éducatifs et la direction du «quoi», c'est-à-dire sa nature et son but, facilitera l'acceptation du «comment», c'est-à-dire la démarche menant à sa mise en oeuvre et à son application comme faisant partie des tâches des gestionnaires, des enseignants et des conseillers pédagogiques. Ceci nous a amenés à nous attarder à plusieurs concepts : celui de la qualité, ceux de la relation d'aide professionnelle et du feed-back et, enfin, celui de la supervision pédagogique vu à travers quelques modèles connus.

Le modèle que nous avons choisi sera analysé et adapté à la réalité de l'ITHQ dans les chapitres qui suivent. Il pourra être enrichi d'éléments d'autres modèles au besoin.

4. MÉTHODOLOGIE

4. MÉTHODOLOGIE

Introduction

Le sujet de la présente étude, tout en relevant du domaine de la gestion, touche aussi les sciences humaines et sociales. Ceci rend difficile l'utilisation exclusive des techniques scientifiques d'analyse. Pour recueillir une information fiable et partagée par d'autres, le rédacteur du rapport a fait appel à des méthodes formelles telles que l'analyse de documents, les entrevues semi-structurées, individuelles et de groupes, et les questionnaires. L'observation non-systématique a aussi été utilisée ainsi que la validation d'énoncés ou de textes.

4.1 L'analyse de documents

La lecture et l'analyse de nombreux documents, tant des volumes, des études et des recherches que des politiques et des règlements, a été la méthode principale de collecte des informations du cadre conceptuel et, de façon moins importante, d'autres chapitres. En effet, les diverses facettes du contexte d'application de la supervision pédagogique et des concepts abordés nécessitent, dans un premier temps, qu'il y ait une compréhension commune et complète de la part des destinataires du rapport et de son auteur. Dans un deuxième temps le projet doit être implanté en tenant compte des contraintes actuelles de l'environnement et de l'organisation. Pour cela nous devons nous référer aux politiques, aux régimes pédagogiques et aux programmes d'études des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science. L'organisation appartient à la fonction publique du Québec, elle doit donc se plier aux politiques et aux règlements du Conseil du trésor ainsi qu'aux conventions collectives de travail des

enseignants et des professionnels non enseignants. Les résultats de cette analyse de documents constituent l'armature théorique du rapport.

4.2 Les entrevues semi-structurées

Nous avons procédé, à plusieurs occasions, à des entrevues semi-structurées individuelles mais surtout de groupe pour recueillir ou valider de l'information auprès des enseignants et des conseillers pédagogiques. Il est clair qu'un processus de supervision pédagogique ne peut être développé sans l'avis et l'adhésion des participants. Nous avons donc mis sur pied deux groupes de référence (ou groupes aviseurs). Le principal groupe est constitué de six professeurs enseignant différentes disciplines et de trois conseillers pédagogiques, tant du secondaire que du collégial, recrutés pour leur capacité de travailler en groupe et leur intérêt pour la qualité de l'enseignement. Ce groupe a été enrichi occasionnellement par d'autres enseignants. Les techniques qui ont été utilisées lors des rencontres sont : la validation et l'enrichissement d'informations ou de perceptions, dans le cadre d'échanges entre les participants, ainsi que le remue-méninges et le groupe nominal. Les sujets sur lesquels ce groupe a été appelé à travailler sont :

- l'enrichissement et la validation de la problématique;
- la validation des principes directeurs de la supervision pédagogiques à l'ITHQ;
- la validation des objets de supervision et l'identification des superviseurs potentiels;
- l'identification des forces motrices et des forces restrictives à l'implantation d'un système de supervision pédagogique formative.

Un second groupe a été également réuni, composé des trois conseillers pédagogiques du secondaire et d'un conseiller du collégial, dont le rôle était d'évaluer la maturité professionnelle des enseignants du secondaire et de faire l'inventaire des activités actuelles d'encadrement relevant de la supervision pédagogique formative.

Des entrevues individuelles auprès de certains gestionnaires ont permis de compléter notre information et d'en valider certains éléments.

Les résultats de ces entrevues seront confrontés en vue d'en faire une synthèse cohérente.

4.3 Les questionnaires

Nous avons utilisé la technique du sondage pour évaluer le climat organisationnel de la Direction des services pédagogiques. Nous avons choisi comme outil un questionnaire pour obtenir une information complète et fiable. Ce questionnaire de soixante questions, validé par l'ÉNAP pour des fins de supervision pédagogique, nous est apparu le plus pertinent car il s'applique à la croissance des groupes, un des buts visés par la supervision pédagogique formative.

Un second questionnaire a été utilisé pour déterminer notre perception actuelle de la maturité professionnelle des enseignants. Il s'agit de deux grilles évaluant l'une le niveau d'engagement et de motivation et l'autre le niveau d'habileté professionnelle. Ce questionnaire a été utilisé par le groupe de référence des conseillers pédagogiques dans le but de nous donner une image de la maturité professionnelle des enseignants du secondaire et ainsi établir une plate-forme au style de leadership à développer par les superviseurs. Tous les enseignants du secondaire ont été évalués. Il est important d'ajouter que, concrètement, chaque superviseur ou superviseure devra effectuer personnellement l'exercice en regard des perceptions qu'il ou qu'elle a de chaque enseignant ou enseignante qu'il ou qu'elle supervisera.

4.4 L'observation non-systématique

Cette méthode a été utilisée principalement pour élaborer la partie de la présentation de l'organisation du chapitre «définition du problème». Faisant partie de l'organisation depuis de nombreuses années, nous avions perçu plusieurs de ses traits de caractère qui pouvaient former une base de données intéressante. Certaines données avaient déjà fait l'objet d'étude de notre part dans le passé comme la culture et la structure organisationnelles, d'autres avaient été le sujet d'échanges informels avec des membres de l'organisation, mais toutes demandaient à être validées, ce qui a été fait par des entrevues individuelles ou de groupe et la validation d'énoncés.

4.5 Validation d'énoncés ou de textes

Afin de nous assurer que ce que nous affirmons est partagé par les enseignants, les conseillers pédagogiques et les gestionnaires concernés, nous avons systématiquement remis aux membres des groupes de références ou à des gestionnaires des services pédagogiques des énoncés ou des textes pour obtenir leur rétroaction sur nos affirmations. L'utilisation de cette méthode concerne plus particulièrement le contenu des chapitres relatifs à la définition du problème et à l'analyse des données. Cette activité a comme effet d'impliquer les personnes consultées, de les rassurer sur l'évolution des travaux et sur les intentions du projet et d'utiliser les canaux informels de communication pour sensibiliser les futurs supervisés et les futurs superviseurs à la supervision pédagogique et, peut-être, créer de l'intérêt pour le projet (l'inverse, la méfiance, pourrait également se développer). Les résultats de la rétroaction obtenue nous ont permis d'ajuster ou de nuancer le rapport.

4.6 Limites de l'étude

Notre étude vise exclusivement la dimension formative du processus de supervision pédagogique. L'aspect d'évaluation du rendement des enseignants en est donc exclu. Elle se concentre sur l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Les possibilités d'implantation et de réussite d'un système de supervision pédagogique à l'ITHQ, qui seront l'objet de l'analyse et des recommandations de ce rapport, n'incluent pas la mise en oeuvre effective ni par conséquent son expérimentation avant le dépôt du rapport. Le modèle que nous proposerons s'applique essentiellement à l'enseignement secondaire. Il pourrait être adapté, et implanté le moment venu, au collégial toutefois, il ne serait vraissemblablement pas approprié à l'enseignement universitaire dont les professeurs appartiennent tant à l'université-marraine qu'à l'ITHQ, ni à la formation sur mesure où les enseignants interviennent ponctuellement et spécifiquement dans le cadre d'un projet. Les recommandations que nous ferons devraient se limiter aux moyens et aux ressources actuelles de l'ITHQ.

CONCLUSION

La méthodologie, brièvement décrite plus haut, représente l'éventail des outils et des techniques que nous pensons être les plus appropriées à une étude comme la nôtre. Le chapitre suivant, «analyse des données», nous offrira l'occasion d'élaborer davantage sur les méthodes, leur application à la cueillette de données spécifiques et sur le traitement que nous ferons des résultats.

5. ANALYSE DES DONNÉES

5. ANALYSE DES DONNÉES

Introduction

Les premier et deuxième objectifs généraux de l'étude ont été atteints en cernant les concepts de relation d'aide et de supervision pédagogique et en analysant quatre modèles de supervision pédagogique appliquée. Le modèle choisi pour fin d'analyse est celui proposé par le ministère de l'Éducation du Québec (Girard 1986); le choix d'un modèle de supervision de type formatif était le premier objectif spécifique de l'étude. L'analyse des données recueillies en regard de ce modèle permettra d'atteindre le troisième objectif général qui est : «Évaluer les possibilités d'application de ce modèle (à l'ITHQ)» et de préparer les quatrième et cinquième que nous développerons aux chapitres 6 et 7.

L'application de la supervision pédagogique à l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec dépend notamment de l'environnement, externe et interne. L'environnement externe, le macro-environnement, sera analysé sous quatre volets : les politiques de la fonction publique, les politiques et les programmes d'études des ministères de l'Éducation du Québec et de l'Enseignement supérieur et de la Science, les relations de travail ainsi que la conjoncture économique et sociale. L'analyse de l'environnement interne, le micro-environnement, sera faite sous les aspects suivants : l'environnement éducatif, la maturité professionnelle des enseignants et la préparation du projet de supervision. La connaissance de l'environnement nous permettra d'identifier si les conditions préalables à l'implantation de la supervision pédagogique sont réunies. Nous rencontrerons ainsi notre deuxième objectif spécifique.

Afin de réaliser cette analyse de façon cohérente, il nous apparaît nécessaire de définir à la supervision pédagogique formative un cadre spécifique à l'ITHQ. Ce cadre sera présenté sous la forme de principes directeurs.

5.1 Principes directeurs de la supervision pédagogique

Pour une meilleure compréhension du concept de la supervision et pour en arriver à développer un modèle congruent, il faut s'appuyer sur des fondements ou des postulats qui, tout en se référant à des normes généralement admises, éclaireront les superviseurs et les supervisés sur le cadre de la supervision pédagogique à l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec. Les principes directeurs dont nous traiterons plus bas ne sont pas neutres, ils reflètent les valeurs et les croyances de ceux qui les proposent. Ces principes ont été d'abord énoncés par un conseiller pédagogique, Monsieur Claude Tremblay, et validés par le groupe de référence des enseignants et des conseillers pédagogiques ainsi que par un groupe de gestionnaires de la Direction des services pédagogiques.

Onze principes directeurs ont été énoncés et validés. Leur texte a été adapté par l'auteur de l'étude à la suite des commentaires recueillis lors de la validation par les deux groupes consultés sur le sujet. Ils sont présentés dans un ordre faisant ressortir la fonction de gestion de la supervision et sa finalité. Principes directeurs :

1. La supervision pédagogique vise l'amélioration de la qualité des apprentissages par le biais de l'amélioration de la qualité de l'enseignement.
2. La supervision pédagogique est un processus continu et intégré qui contribue à maintenir et à améliorer la qualité des pratiques pédagogiques des enseignantes et des enseignants.
3. La supervision pédagogique doit respecter les orientations et les objectifs de l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec et permettre l'atteinte d'une plus grande cohésion pédagogique.
4. Un modèle de supervision pédagogique doit s'appliquer à l'échelle de l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec.
5. Le ou la responsable de la supervision pédagogique doit être une personne en autorité puisqu'il ou elle doit répondre de la qualité de l'enseignement et des

apprentissages des élèves de même que des activités de formation réalisées auprès des enseignantes et des enseignants. Une partie de cette responsabilité peut-être déléguée à d'autres personnes intervenant dans le processus de support et d'encadrement de l'enseignement.

6. La supervision pédagogique exige l'exercice d'un leadership pédagogique de type démocratique.
7. La supervision pédagogique repose sur la définition des rôles et des responsabilités des agents éducatifs, de leur interdépendance et de leur complémentarité.
8. Les objectifs et les objets de la supervision pédagogique doivent être définis et connus de toutes les enseignantes et de tous les enseignants.
9. Un projet de supervision pédagogique doit se développer avec la participation de tous les agents éducatifs concernés.
10. La relation des superviseurs et des supervisés, dans le cadre de la supervision pédagogique, se fonde sur l'aide et l'assistance au personnel professionnel.
11. L'aide fournie aux enseignantes et aux enseignants, dans le cadre de la supervision pédagogique, doit également répondre à leurs besoins individuels de perfectionnement professionnel.

Peu d'auteurs québécois font référence à des principes pour baliser leurs travaux sur la supervision toutefois, la plupart de ces études ou publication se basent sur les recherches d'autres auteurs, dont certains sont identifiés par Gérard Éthier (1989, p. 258) : J.R. Marks, E. Stoops et J. King-Stoops, B.M. Harris, T.J. Sergiovanni et R.J. Starrat et G.G. Eye, R.D. Krey et L.A. Netzer, qui énoncent des principes directeurs.

Lorsque nous avons fait le choix du modèle théorique de supervision sur lequel notre analyse s'articule, nous avons fait notre lit quant à la supervision pédagogique :

> Il s'agit d'une activité de gestion, basée sur la relation d'aide au personnel professionnel, initiée par la direction de l'école, qui vise l'amélioration de la qualité de la pratique pédagogique individuelle et collective des enseignants, dans le cadre d'un plan de développement organisationnel impliquant tous les agents éducatifs (voir le sous-chapitre 3.4).

Par conséquent, elle doit répondre à des visées institutionnelles permettant d'atteindre une plus grande cohésion pédagogique en tout premier lieu. Ces visées se traduisent par l'élaboration d'objectifs et d'objets de supervision ainsi que par la définition des rôles et des responsabilités des acteurs. Le modèle développé devrait être adopté pour l'ensemble des secteurs d'enseignement de l'ITHQ pour une meilleure cohérence et une plus grande équité envers les enseignants.

De cette vision des choses découlent les préoccupations suivantes :

- La direction de l'école doit assurer son rôle de leader en étant responsable de la gestion du processus d'amélioration de la qualité de l'enseignement et des résultats obtenus. Elle devrait intégrer ce processus à celui de la gestion scolaire.
- Les enseignants devraient être partie prenante de l'implantation et du développement de la supervision pédagogique. Pour ce faire, la démarche devrait être basée sur la transparence et la volonté affirmée de répondre également aux besoins individuels de perfectionnement professionnel des agents éducatifs. La notion d'assistance et d'aide au personnel professionnel doit imprégner tout la démarche de supervision.
- Dans cette optique le contrôle reste présent mais ne vise pas en premier lieu l'évaluation du rendement des enseignants cependant, on ne devrait pas nier qu'il puisse exister occasionnellement un lien entre l'approche formative de la supervision pédagogique et l'aspect sommatif de l'évaluation du rendement des enseignants.
- La supervision pédagogique est un processus continu en forme de spirale, c'est-à-dire que chaque activité vient ajouter aux acquis de la précédente.

Les principes proposés sont basés sur la lecture de plusieurs auteurs ainsi que, répétons-le, sur nos valeurs et croyances personnelles. Ils ont été validés par deux groupes d'agents éducatifs :

a) Le groupe de référence des enseignants et des conseillers pédagogiques sur la supervision pédagogique :

Ce groupe mixte, dont les membres sont identifiés à l'annexe C, a été préparé à la validation des principes directeurs lors de deux réunions préalables.

La première visait à informer les membres de la démarche globale qui leur était proposée, à les renseigner sur le concept de supervision pédagogique et à obtenir leur adhésion à la démarche.

Lors d'une deuxième réunion, les membres du groupe ont été consultés sur les éléments du problème. Cette rencontre comportait deux volets. Le premier, documenté par des énoncés spécifiant la problématique, a consisté en un recueil d'opinions. À tour de rôle les membres se sont exprimés au sujet de chaque énoncé. Un échange a suivi en vue de faire consensus. Le deuxième volet, également documenté par des propositions d'énoncés, visait à confirmer nos opinions sur l'historique et sur la culture organisationnelle de L'ITHQ. Les énoncés ont été lus et précisés avant que les membres du groupe ne se prononcent à leur sujet. Les participants avaient ensuite plusieurs jours pour répondre par écrit; certains ont consulté des collègues de travail pour renforcer leurs opinions. Les résultats de cette validation ont, sous forme de synthèse, servi à établir la vision de la problématique et de l'historique de l'Institut que l'on retrouve au chapitre 2.

Les participants ayant été sensibilisés par les deux rencontres précédentes et par la lecture d'une série d'articles sur la supervision pédagogique, à la troisième rencontre une présentation du concept de «principe», soutenue par un exercice de sensibilisation à la distinction à faire entre évaluation, contrôle et supervision, a introduit la présentation indépendante de chaque principe suivi d'une discussion du groupe sur les fondements du principe et sur sa pertinence. Par la suite chacun ou chacune des participants, à l'aide d'un questionnaire réponse, a validé le choix de chaque principe et lui a accordé, sur une échelle de 1 à 5, une importance relative où 1 est la moindre valeur et 5 la valeur la plus

forte. Pour chaque principe, la moyenne des valeurs attribuées établit sa valeur relative qui est présentée au tableau 6. Tous les principes proposés ont obtenu une moyenne supérieure à 4, ce qui nous permet de penser qu'ils sont tous importants et doivent donc être retenus. De plus, au cours des échanges aucun autre principe n'a été proposé.

Le principe n° 8 s'est vu attribuer la plus forte valeur, soit 5. Nous interprétons cela comme étant le désir premier que le projet soit structuré et que ses objectifs, ou ses visées, ainsi que les activités qui feront l'objet de supervision soient traités avec transparence et qu'il y ait existence de communications. Les principes n^{os} 1 et 3 suivent avec une valeur de 4,8, ceci nous indique que les personnes consultées trouvent important de relier la supervision pédagogique à l'amélioration de la qualité de l'enseignement, dans le cadre des orientations institutionnelles, pour une meilleure cohésion des activités pédagogiques. Les principes n^{os} 6 et 7 ont la même importance, soit 4,8 également, ils illustrent le besoin des enseignants et des conseillers pédagogiques d'être guidés dans ce processus et de connaître «qui fait quoi». En accordant une moyenne de 4,7 aux principes n^{os} 4 et 11, les répondants acceptent que le modèle de supervision doit s'appliquer à tous les enseignants tout en faisant ressortir que leurs besoins individuels de perfectionnement doivent être pris en compte. Le score obtenu par les principes n^{os} 2 et 9, soit 4,5, souligne l'importance de la continuité et de l'implication de tous les agents éducatifs. Les principes n^{os} 5 et 10, avec une moyenne de 4,2, consacrent la nécessité de la responsabilité de l'autorité face à la qualité de l'enseignement mais aussi d'une relation égalitaire entre les superviseurs et les supervisés. Six personnes sur une

Tableau 6

6. Importance relative des principes directeurs

Principes n° (voir les énoncés aux pages 65 et 66)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**
Moyenne	4,8	4,5	4,8	4,7	4,2	4,8	4,8	5	4,5	4,2	4,7
Rang	2	8	2	6	10	2	2	1	8	10	6

possibilité de huit ont participé à cet exercice. L'échantillon est faible puisqu'il y a plus de cent professeurs à l'ITHQ. Cependant comme il ne s'agissait pas d'un sondage mais plutôt de validation d'énoncés, nous croyons pouvoir affirmer, qu'étant donné l'homogénéité des réponses et des commentaires, presque tous renforçant les énoncés, les principes que nous proposons devraient être bien accueillis par les enseignants et les conseillers pédagogiques.

b) Les gestionnaires et responsables des services pédagogiques :

Ces principes ont été par la suite présentés oralement au Comité de coordination pédagogique composé de cinq gestionnaires ou responsable d'enseignement (voir composition du Comité à l'annexe D). Cet exercice avait pour but d'informer et de préciser le sens des principes directeurs proposés, et d'en discuter. Les gestionnaires ont souligné que l'amélioration de la qualité de l'enseignement devait viser celle des apprentissages, renforçant ainsi notre position et certains se sont questionnés sur la pertinence du concept de relation d'aide. Ceci nous a convaincu qu'il y avait lieu de clarifier le concept. Dans un deuxième temps, un document de sensibilisation écrit, permettant aux personnes consultées de réfléchir sur les fondements et la pertinence des principes et de nous retourner leurs commentaires, leur a été remis. Seulement deux répondants, sur quatre sollicités, ont fait des commentaires écrits. Le climat de la rencontre de présentation et la nature des commentaires recueillis nous informent de l'inquiétude des gestionnaires face à une activité qu'ils connaissent mal. Toutefois aucun deux n'a réfuté les principes proposés ni n'en a proposé d'autres.

En conclusion, les principes directeurs proposés, validés par des agents éducatifs et revus et corrigés, balisent le modèle à développer. Ils nous paraissent cohérents avec la philosophie de la supervision pédagogique formative en :

- Visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

- S'inscrivant dans le processus de gestion.
- Visant autant les objectifs institutionnels que les besoins individuels de perfectionnement des ressources humaines.
- Se basant sur une relation de support et d'aide au personnel professionnel.

5.2 Macro-environnement

Le macro-environnement ou environnement externe peut avoir une influence sur le développement d'un projet dans toute organisation. L'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec, en tant qu'organisme gouvernemental régi par la Loi sur la fonction publique, est sensible aux politiques et aux directives du Conseil du Trésor. De plus, en tant qu'institution d'enseignement, les politiques, les décisions et les actions des ministères de l'Éducation du Québec et de l'Enseignement supérieur et de la Science ont un impact sur les activités. Pour implanter un projet qui peut entraîner des résistances, il importe d'évaluer aussi le climat des relations de travail et l'environnement socio-économique. Ceux-ci peuvent être des indicateurs du degré de confiance réciproque et de la stabilité émotive des interrelations professionnelles.

5.2.1 Les politiques de la fonction publique

Tel que nous l'avons vu au chapitre 3, les politiques de Conseil du Trésor élaborées sur des stratégies de recherche de la qualité en 1987 (Éthier 1992) et sur l'amélioration de la qualité des services publics en 1991 (Conseil du Trésor), devraient être des facteurs favorables à la mise en oeuvre de systèmes d'amélioration de la qualité dans les organisations publiques. Ces politiques et ces directives ont pour effet de sensibiliser les directions et le personnel au besoin d'améliorer la qualité des services qu'ils offrent et de les amener à élaborer des plans d'action impliquant tous les niveaux de l'organisation. En ce sens il s'agit d'éléments favorables puisqu'on incite au

développement qualitatif des ressources humaines et à l'orientation de ces mêmes ressources vers un processus continu d'évaluation institutionnelle et l'apport des correctifs appropriés, tout en responsabilisant chacun ou chacune face à sa tâche et aux objectifs de l'organisation.

5.2.2 Les politiques du MEQ et du MESS

Le ministère de l'Éducation du Québec, depuis plusieurs années, invite les écoles à superviser l'enseignement, quelques expériences ont déjà été vécues. On ne peut plus ignorer l'existence de la supervision pédagogique, même si on la comprend encore mal ou si on l'assimile, trop rapidement, à une simple évaluation du rendement des enseignants. Le Conseil supérieur de l'éducation revient sans arrêt, depuis les années quatre-vingts, sur la qualité de la formation. Un de ses rapports annuels (Conseil supérieur de l'éducation 1987) remettait à chaque établissement la responsabilité de développer sa propre qualité d'enseignement en se donnant comme fer de lance un projet d'établissement. Cet incitatif a trouvé écho à l'ITHQ qui a mis sur le métier son projet éducatif dont les grands éléments sont la qualité de l'accueil, aspect éminemment relié à la qualité de la pédagogie, et la qualité de la formation qui inclut l'évaluation de l'enseignement et le perfectionnement des ressources humaines.

La révision des programmes d'études, au secondaire et au collégial, et l'obligation pour les enseignants de se mettre à jour pour pouvoir les dispenser rendent propice le moment pour leur proposer une structure d'aide professionnelle dont même les plus réfractaires, consciemment ou inconsciemment, pourraient avoir besoin pour prendre le virage des nouveaux programmes d'études basés sur la notion d'acquisition de compétences, un concept peu maîtrisé. Ces nouveaux outils bouleversent les méthodes pédagogiques et nécessitent chez les enseignants un ajustement de leur «savoir» et de leur «savoir être».

La Loi sur l'instruction publique (gouvernement du Québec 1991), qui s'applique aux établissements scolaires dispensant des programmes d'études sanctionnés par le ministère de l'Éducation du Québec, rend explicitement le ou la ministre (article 459) et le directeur ou la directrice d'école (article 44) responsables de la qualité des services éducatifs. On y mentionne également parmi les obligations de l'enseignant ou de l'enseignante (article 22) :

> Il est du devoir de l'enseignant :
> (...)
> 6. de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle;
> 7. de respecter le projet éducatif de l'école.

La loi oblige l'enseignante ou l'enseignant à se qualifier en enseignement en étant titulaire d'une autorisation d'enseigner (article 23). Cette autorisation est attribuée, à titre temporaire durant le processus de qualification et à titre permanent une fois la qualification obtenue, à la personne qui s'est formée en psychopédagogie et qui a réussi un stage probatoire de deux ans en enseignement. Ce stage est d'ailleurs bâti sur la relation d'aide au personnel professionnel en confiant à un Comité de stage, composé au minimum d'une enseignante ou d'un enseignant qualifié et d'une personne représentant la direction de l'école, la responsabilité d'encadrer le ou la stagiaire dans son développement professionnel. La Loi sur l'instruction publique est donc un incitatif important pour les écoles qui y sont soumises, dont l'ITHQ à l'ordre secondaire, à veiller au maintien et au développement de la qualité des services éducatifs qu'elle procurent.

Au collégial, le règlement sur le régime pédagogique (gouvernement du Québec 1992, p. 1 à 18) «(...) consacre aussi la responsabilité des collèges dans *la protection des droits de l'étudiant*, notamment le droit à une formation de qualité. À ce propos, il retient *l'évaluation* comme un outil privilégié pour promouvoir la qualité». La toute récente réforme de l'enseignement collégial prévoit la mise sur pied d'un organisme externe chargé de veiller sur la qualité des services éducatifs.

En ce sens on peut dire que l'environnement du domaine de l'éducation favorise également la mise sur pied d'un projet d'amélioration de la qualité de l'enseignement qui pourrait être la supervision pédagogique.

5.2.3 Les relations de travail

L'état des relations de travail a un impact sur la réceptivité du personnel envers un changement important touchant l'exercice de sa tâche, plus particulièrement celui qui est syndiqué. Les conventions collectives de travail des enseignants et des professionnels non-enseignants arrivent à échéance le 30 juin 1993. Actuellement, à la veille de cette échéance, le processus de négociation n'est pas enclenché. Le projet de loi, en cours d'adoption à l'Assemblée nationale, décrétant essentiellement le gel des salaires des employés du secteur public pour les deux prochaines années et un congé forcé sans solde de trois jours ainsi que la reconduction des conventions collectives de travail, braque les syndicats qui ont déjà organisé la résistance et l'affrontement s'il n'y a pas de négociation. L'état actuel des relations de travail et l'imprévisibilité de la situation future nous incite à croire que, selon l'attitude des parties, il pourrait y avoir chez les enseignants et les conseillers pédagogiques, dans le meilleur des cas, un sentiment de lassitude ou, plus certainement, des réactions négatives à tout projet proposé par la direction de l'école.

5.2.4 La conjoncture économique et sociale

Au chapitre 2, nous avons fait état du débat actuel sur la qualité dans la société, des attentes que l'on pouvait avoir de l'appareil de l'État et, plus particulièrement, de l'opinion publique négative en ce qui concerne la qualité des services éducatifs et de la formation professionnelle du secondaire et du collégial. Cela crée une pression sur les directions des écoles, les enseignants et le personnel d'encadrement pédagogique pour

envisager une amélioration de la qualité de l'enseignement ou, à tout le moins, de ne pas conserver le statu quo.

Les difficultés financières de l'État ont amené le Conseil de Trésor à exiger des ministères et des organismes des coupures budgétaires qui obligent les organisations à revoir leur fonctionnement. À l'ITHQ le choix du directeur général a été d'informer le personnel des coupures et de le faire participer, par petits groupes de concertation, à la recherche de solutions pour maintenir les services en absorbant les coupures. Le Conseil du Trésor réclame, de plus, à partir de l'année financière 1992-1993, des compressions réelles de personnel étalées sur cinq ans de l'ordre de 12 % pour le personnel et de 20 % pour les cadres. Jusqu'à présent le personnel enseignant a été épargné et on n'envisage pas pour l'immédiat de faire baisser la clientèle scolaire, ce qui le mettrait à l'abri des coupures. Cependant, une partie de la clientèle du secondaire suit des cours financés par le gouvernement fédéral et la toute nouvelle Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre. Le système de formation des chômeurs et des assistés sociaux qui composent essentiellement la clientèle est en mutation et on ne sait pas de quelle manière et en quelle quantité les subventions seront disponibles, et ce dès 1993-1994. Cela devrait avoir un impact sur l'effectif des professeurs occasionnels, dont le nombre varie selon les départements d'enseignement, qui pourraient ne pas se voir offrir de nouveaux contrats. Cela entraînerait un réaménagement de la tâche de plusieurs professeurs. Cette incertitude, causée par la crainte des coupures de postes et l'absence ou la diminution possible de financement des cours dispensés aux adultes, pourrait créer de la méfiance et favoriser le maintien du statu quo toutefois, cet obstacle pourrait être amoindri par une implantation réussie de la supervision pédagogique qui tiendrait compte de ce facteur.

Le macro-environnement nous donne des indications tantôt favorables à la mise sur pied de la supervision pédagogique et tantôt défavorables.

Les facteurs favorables sont :

- Les politiques de la fonction publique qui pressent l'organisation de mettre en oeuvre des moyens d'améliorer la qualité des services.
- Les politiques du MEQ et du MESS qui favorisent l'amélioration de la qualité de l'enseignement en offrant de nouveaux outils aux enseignants tels que des programmes d'études, des guides pédagogiques et d'évaluation des apprentissages et, au secondaire, l'obligation pour les enseignants d'être qualifiés.
- La conjoncture socio-économique incertaine qui devrait inciter les membres de l'organisation à ne pas conserver le statu quo afin d'améliorer l'image de la qualité de la formation et de faire leur part pour traverser la crise économique dont l'État subit les conséquences.

Les facteurs défavorables sont liés aux relations de travail dont nous ne pouvons prévoir l'issue. Selon la perception actuelle de la situation, elles devraient être considérées comme le principal facteur défavorable à l'implantation immédiate du projet de supervision pédagogique. Il faudra adapter la démarche d'implantation du projet à l'évolution de ces relations et à la satisfaction des enseignants, des conseillers pédagogiques et mêmes des gestionnaires touchés tout autant par le décret des conditions de travail par le Gouvernement.

Dans l'ensemble on peut raisonnablement conclure que le macro-environnement crée une situation favorable à la mise en oeuvre de ce projet.

5.3 MICRO-ENVIRONNEMENT

L'environnement externe conditionne la capacité d'une organisation de mettre en place un système de gestion de la qualité. Même dans les conditions les plus favorables, un tel projet ne peut éclore et se développer sans la volonté, à l'interne, de le réaliser et sans la conjonction de facteurs favorables à sa mise en oeuvre. C'est dans le micro-

environnement que le projet naîtra, grandira, vivra ou s'éteindra. Pour être en mesure de juger de l'opportunité de son implantation nous analyserons, dans un premier temps, l'environnement éducatif sous l'angle des orientations organisationnelles énoncées par la direction de l'ITHQ et de celui du climat organisationnel. Dans un second temps, nous évaluerons la maturité professionnelle des enseignants. Enfin, nous simulerons le processus d'élaboration du projet de supervision.

5.3.1 L'environnement éducatif

L'école doit manifester une attitude d'accueil suffisante envers la mise sur pied d'un processus d'amélioration de la qualité pour que les chances de réussite du projet de supervision soient bonnes. Nous avons retenu deux indicateurs qui baliseront l'environnement éducatif et qui nous situeront sur son attitude d'accueil envers le projet. Il s'agit :

- des intentions de la direction, énoncées par le biais d'un plan de mise en place de la qualité totale, d'un projet d'évaluation de l'enseignement, d'un projet visant l'évaluation du rendement des enseignants et de l'identification des priorités de perfectionnement des enseignants;
- du climat organisationnel, évalué à l'aide d'un sondage, dont la qualité devrait conditionner le rythme d'implantation de la supervision pédagogique et la manière dont on l'implante.

A. <u>Les intentions de la direction</u>

La direction de l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec a présenté au Conseil d'administration et à l'ensemble de l'organisation son plan d'action triennal 1992-1995 (ITHQ 1992, a). On y retrouve notamment :

> L'institut entend mobiliser ses ressources à la réalisation d'objectifs découlant des orientations suivantes :

Au plan de l'ensemble de l'organisation :
1. La qualité totale
   (...)
2. le climat organisationnel
   (...)

Au plan pédagogique :
1. Au niveau des grands enjeux, 1992-1993 :
   (...)
   1.2 Dans le cadre de l'évaluation des enseignements, compléter l'étude sur le programme de supervision pédagogique : former les superviseurs, informer les professeurs.
   1.3 Compléter l'élaboration d'un modèle d'évaluation des enseignants : expérimentation systématique.
   (...)

a) La qualité totale

La direction de l'Institut (ITHQ 1992, a, p. 3) la définit ainsi : «la qualité totale, soit une action concertée pour le développement et le maintien, par chacun des membres de l'organisation, de comportements et d'actions qui auront pour effet d'améliorer la qualité des services aux clientèles». À ce stade de l'analyse, nous pensons qu'il serait intéressant de faire une digression pour mieux cerner la notion de qualité totale et établir le lien avec celle de la supervision pédagogique.

Joseph Kélada, dont nous avons cité la définition de la qualité précédemment (voir le sous-chapitre 3.1.1), constate (1991, p. 43) que la définition du concept de qualité totale n'est pas encore universelle ni normalisée. Il mentionne :

> Au Japon, tous mes interlocuteurs s'entendaient pour affirmer que le TQC (total quality control) qu'ils pratiquaient religieusement n'avait rien à voir avec le concept de Feigenbaum, pourtant l'auteur de cette expression. Celui-ci définit le TQC comme étant un processus de *contrôle*[2] de la

---

2. «Le terme anglais *control* a un sens beaucoup plus large que le mot *contrôle* en français. Ce dernier se limite à des aspects de mesure ou de vérification. En France, dans le domaine de la qualité, on traduit souvent *control* par **maîtrise**. De plus *control* signifie aussi contrôle au sens français du terme» (Kélada 1991, p. 49).

> qualité, allant de la conception à la livraison d'un produit fini (ou d'un service) capable de satisfaire le client. Les Japonais déclarent quant à eux que le contrôle de la qualité, loin de se limiter au seul produit (ou service) de l'entreprise, doit s'appliquer partout, à toutes les fonctions et dans tous les services.

Les parenthèses ont été ajoutées par nous. Bien que les mots pour définir la qualité totale diffèrent selon les auteurs, Kélada affirme (p. 43) :

> (...) les tenants de cette approche s'entendent pour dire que le concept inclut les trois notions suivantes :
> 1- un engagement inconditionnel de la direction générale;
> 2- une orientation client, incluant la notion de client interne;
> 3- une gestion participative qui englobe tout le monde au sein de l'entreprise et un partenariat avec les partenaires externes (...).

La qualité totale apparaît donc, à notre avis, comme étant une philosophie de gestion de la qualité, dont l'origine est la Direction générale, qui mobilise tous les membres de l'organisation, ce qui implique une «(...) mise à jour des compétences et (...) l'établissement d'un climat de travail source de motivation et d'efficacité» (Gagnon sans date, p. 21), selon un processus intégré à la gestion.

Vue sous cet angle, la qualité totale, comme processus mobilisateur d'amélioration de la qualité, s'apparente à la supervision pédagogique. Cette dernière, dans le cas des gestionnaires, des conseillers pédagogiques et des enseignants, peut permettre leur mobilisation et la mise à jour de leurs compétences. De plus, par le biais de la relation d'aide professionnelle, l'assainissement des relations interpersonnelles améliorerait le climat de travail. Nous proposons au tableau 7, une comparaison des éléments des deux concepts sous l'angle de la mobilisation. Les notions de qualité totale et de supervision pédagogique, présentées ainsi, se rejoignent autant dans leur esprit que dans leurs composantes, plus particulièrement les relations et le processus de solution de problèmes.

7. Comparaison de la qualité totale et de la supervision pédagogique

Tableau 7

QUALITÉ TOTALE	SUPERVISION PÉDAGOGIQUE
Les gestionnaires mobilisateurs, au niveau de l'organisation et à celui de chaque unité, sont ceux qui sont eux-mêmes mobilisés en étant :	
L'ASSOCIÉ OU L'ASSOCIÉE : personne avec qui on est engagé dans la réalisation d'un projet.	
a) **Le projet d'entreprise :**	a) **Le projet éducatif :**
. l'organisation a une mission et des valeurs de gestion connues et discutées avec l'ensemble du personnel.	. L'ITHQ a une mission, respecte les objectifs de l'éducation et se dote de valeurs cohérentes avec son rôle éducatif. Il les fait connaître et les discute avec l'ensemble du personnel.
. Chaque unité a une mission claire, connue et discutée avec ses membres.	. Chaque unité de la Direction des services pédagogiques, chaque département d'enseignement connaît sont rôle et en discute avec ses membres.
. Chaque personne a un projet, une mission et un rôle clairs.	. Chaque directeur ou directrice, conseiller ou conseillère pédagogique, enseignant ou enseignante a un plan d'action et un rôle clairs.
b) Les structures :	b) Les structures :
. Une structure qui permet : - d'associer les clients et les fournisseurs à la recherche de solutions aux problèmes; - d'impliquer les employés dans la prise de décision.	. Une structure qui permet : - d'associer les élèves, les services de soutien à l'enseignement et les partenaires externes à la recherche de solutions aux problèmes; - d'impliquer les supervisés dans la prise de décision.
. Un système de cueillette de suggestions qui reconnaît les bons coups.	. Un système participatif de cueillette d'informations qui reconnaît les réalisations pédagogiques.
. Chacun ou chacune est responsable de la qualité de son travail.	. Chaque professionnel ou professionnelle, enseignant ou non, agit en conséquence et est responsable de la qualité de son travail.
. Les indicateurs de performance (indices de qualité) sont identifiés et communiqués.	. Les critères de qualité de l'enseignement sont identifiés, communiqués et discutés avec les professionnels de l'éducation.
. Un système de supervision est en place.	. Un système de supervision de l'enseignement est mis en place.

QUALITÉ TOTALE	SUPERVISION PÉDAGOGIQUE
c) Les relations :	**c) Les relations :**
. Les règles du jeu sont claires et se redéfinissent.	. Le processus de la supervision pédagogique est clair, connu et se discute avec les supervisés.
. Les ambitions et les valeurs sont communiquées et discutées.	. Les buts et les intentions de la supervision pédagogique sont communiqués et discutés.
. L'information au sujet de sa performance est disponible et communiquée.	. L'information au sujet de la performance des supervisés est disponible et leur est communiquée sous forme de feed-back.
. La formation est organisée.	. Le perfectionnement des agents éducatifs est organisé.
. Les relations dans l'équipe et entre les équipes sont soignées.	. Les relations dans la structure de soutien de la supervision pédagogique sont soignées et respectueuses d'autrui.
. Les gens se sentent en sécurité dans les initiatives et les risques qu'ils prennent.	. Les agents éducatifs se sentent supportés dans les améliorations planifiées qu'ils apportent à leur pratique pédagogique.
. Le ou la gestionnaire a des rapports centrés sur la complémentarité des rôles plutôt que sur le pouvoir.	. Le superviseur ou la superviseure a des rapports avec les supervisés centrés sur la complémentarité des rôles et sur le support et la relation d'aide au personnel professionnel plutôt que sur le pouvoir.

Tableau 7 (suite)

LE COMMUNICATEUR OU LA COMMUNICATRICE : personne avec qui on échange des perceptions, des façons de voir ou de faire les choses.

Deux niveaux d'habiletés à développer :	
a) Les attitudes interpersonnelles :	**a) Les attitudes de l'aidant :**
. L'attitude de base : ne pas accuser, chercher à s'associer, à bâtir des ponts, à créer des liens.	. L'attitude fondamentale de l'aidant ou de l'aidante : joindre ses efforts à ceux d'une personne dans une intervention en faveur de cette personne.
. Dans la recherche de solutions démontrer : - de l'implication personnelle - le besoin de l'autre - du «timing» - de l'ouverture	. Dans le cadre d'une entretien de supervision faire preuve : - de compréhension emphatique - de respect chaleureux à l'égard de l'autre - d'authenticité - de précision et de spécificité de l'expression

Tableau 7 (suite)

QUALITÉ TOTALE	SUPERVISION PÉDAGOGIQUE
- de l'écoute - la valorisation des idées de l'autre.	- de confrontation des contradictions de l'autre - d'immédiateté (voir tableau 1).
b) Le processus de solution des problèmes, conjointement:	**b) Le processus de supervision, conjointement :**
. Définition du problème.	. Cueillette des données, entente : - sur les objets de supervision - sur les modalités de cueillette des données.
. Recherche des causes d'un problème.	. Analyse et discussion des données : - existe-t-il un problème? - quel en est sa nature?
. Recherche de solutions.	. Établissement du plan de perfectionnement : - améliorations à apporter - plan de perfectionnement (Girard 1986)
. Entente sur les critères de choix des solutions possibles : - consensus dans la décision - plan d'action précis.	

LE OU LA LEADER - ANIMATEUR : personne qui exerce de l'influence auprès de son personnel.

Deux qualités fondamentales :	
. On sait cette personne intéressée et capable de nous aider à solutionner nos problèmes communs, à mieux utiliser notre intelligence, à mieux communiquer les uns avec les autres, à apprendre à partir de nos erreurs et à réaliser plus facilement nos objectifs.	. On sait le superviseur ou la superviseure capable de nous aider à améliorer notre pratique pédagogique, à faire preuve d'initiative et de créativité dans la recherche de solutions pour améliorer la qualité de l'enseignement, à mieux utiliser les ressources disponibles, à mieux échanger avec nos pairs et nos superviseurs et à planifier notre perfectionnement professionnel.
. On a du plaisir à être en relation avec cette personne parce qu'elle nous écoute, nous respecte, valorise nos idées, nous aide à nous dépasser et vise à ce que chacun ou chacune soit gagnant.	. On a établi avec le superviseur ou la superviseure une bonne relation parce qu'il ou elle nous écoute, nous respecte, valorise nos idées, nous aide à améliorer notre pratique pédagogique et vise à encourager la croissance professionnelle.

Qualité totale, source : Adapté de GAGNON, S., groupe C.F.C. (année inconnue), *Qualité totale : mieux faire du premier coup, le gestionnaire mobilisateur*, revue non identifiée, p. 21 et 22.

Supervision pédagogique, source : Synthèse de la littérature et référence au cadre conceptuel de MONNIER, A.

En intégrant la supervision pédagogique à la démarche de qualité totale on se donnerait le moyen d'améliorer spécifiquement l'enseignement dans un processus organisationnel d'amélioration de la qualité de tous les services, ce qui ne viserait pas uniquement les enseignants.

Un des objectifs généraux du plan d'action triennal (ITHQ 1992, a, p. 4) est pour 1992-1993 : «1.1 - proposer et réaliser une formation de base sur la qualité totale pour tout le personnel d'encadrement de l'Institut». Cet objectif, qui est en cours de réalisation pour les membres du Comité de direction (voir annexe E pour sa composition), devrait permettre de sensibiliser les cadres à une démarche de gestion participative et de favoriser de leur part une attitude d'accueil en ce qui concerne la supervision pédagogique.

b) Évaluation des enseignements

La Direction générale de l'ITHQ a choisi d'intégrer, dans son plan d'action triennal, au plan pédagogique et au niveau des grands enjeux (ITHQ 1992, a, p. 15), notre étude parmi ses objectifs :

- En 1992-1993 «(...) compléter l'étude sur le programme de supervision pédagogique : former les superviseurs - informer les professeurs».
- En 1993-1994 «Expérimenter et évaluer ce programme avec de petits groupes».
- En 1994-1995 «Étendre l'application de ce programme et poursuivre».

L'unité responsable de réaliser ces objectifs est la Direction des services pédagogiques. Il s'agit là d'une intention déclarée d'évaluer l'enseignement et de choisir la supervision pédagogique comme moyen de le faire. L'échéancier prévoit une implantation progressive qui donnera le temps aux superviseurs et aux supervisés de comprendre le concept et de l'intégrer, d'adhérer à la démarche et de le mettre en oeuvre. L'idée est donc semée dans le milieu et commence à germer.

c) Évaluation du rendement des enseignants

La convention collective de travail des professeurs (Conseil du Trésor 1990) prévoit, à la section 26, les modalités de l'évaluation du rendement des professeurs. Elle devrait s'effectuer annuellement (art. 26.02), avec la participation du chef de département concerné (art. 26.05) et se définit comme suit : «L'évaluation est une appréciation, par ses supérieurs, des résultats du travail du professeur eu égard à ses attributions, aux responsabilités qui lui sont confiées et aux attentes qui lui ont été communiquées en termes d'objectifs et de comportement à démontrer dans l'accomplissement de son travail» (art. 26.01). De cette définition on peut déduire qu'il s'agit bien d'une évaluation de rendement, faite par un ou une gestionnaire, basée sur des éléments précis qui sont : des attributions, des responsabilités et des attentes. Ces éléments devraient être précisés au début de la période de travail à évaluer. Or les attributions et les responsabilités ne sont pas précisées à l'article 22 relatif à la tâche d'enseignement et à la charge professionnelle des enseignants. Quant aux attentes, il faut être en mesure de les préciser. Pour cela, il faut pouvoir identifier les aspects du travail qui sont à améliorer et en discuter avec le professeur ou la professeure. La supervision pédagogique est cette phase (formative), préalable et complémentaire à l'évaluation du rendement (sommative), qui permet d'identifier les problèmes et d'échanger avec l'enseignant ou l'enseignante sur les causes de ces problèmes et sur les solutions à y apporter, de façon à l'amener à bien cerner la nature de ses attributions et de ses responsabilités ainsi que les objectifs et les comportements requis pour l'accomplissement de sa tâche. Actuellement, seuls les professeurs nommés à titre temporaire (art. 18) et les professeurs occasionnels sont évalués à l'aide d'un outil qui vient d'être révisé et qui introduit l'évaluation des cours par les élèves (voir annexe F).

Le Conseil du Trésor, afin d'appliquer l'article 26.06 qui stipule la formation d'un comité mixte chargé de faire des recommandations quant au système d'évaluation

approprié au personnel enseignant, a constitué ce comité mixte interministériel[3] qui s'est réuni deux fois depuis le printemps 1991 sans résultat concret actuellement.

d) Objectifs et priorités de développement des ressources humaines (enseignants)

Il est prévu à la convention collective de travail des professeurs (Conseil du Trésor 1990, art. 6-03) que le directeur général détermine les besoins prioritaires de perfectionnement des professeurs. Ces besoins ont été communiqués pour les années 1992-1993 et 1994-1995 (ITHQ 1992, b) :

- Besoin permanent :
  - . Qualification en enseignement des enseignants de l'ITHQ en favorisant les études supérieures en sciences de l'éducation et la consolidation des compétences en enseignement.
- Besoins prioritaires :
  - . Développement des habiletés pédagogiques visant l'enseignement par compétence.
  - . Acquisition des principes de la pédagogie de maîtrise, de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative, dans le cadre de l'application de la politique d'évaluation des apprentissages.
  - . Recyclage et actualisation des enseignants quant à la discipline enseignée.

L'ITHQ opte pour l'amélioration de la compétence des enseignants en ce qui concerne les connaissances et les habiletés pédagogiques ainsi que l'actualisation de cette compétence.

À l'analyse des intentions de la direction, il est clair que l'Institut a choisi d'améliorer la qualité de ses services par son programme de qualité totale. Ce

---

3. L'unité d'accréditation syndicale représente des professeurs faisant partie de quatre ministères ou organismes.

programme peut facilement inclure un programme de supervision pédagogique en ce qui concerne l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Elle le cautionne déjà par ses objectifs relatifs à l'évaluation des enseignements. Son autre objectif visant l'évaluation des enseignants, qui est actuellement en suspens, peut être un élément favorable à la promotion de la supervision pédagogique qui agirait comme contre-poids à une évaluation pure et dure du rendement des enseignants. Par ses priorités de perfectionnement, la direction indique la voie à suivre en matière d'amélioration des compétences des professeurs. L'ensemble de ces intentions nous paraissent très favorables à la mise en oeuvre de la supervision pédagogique.

B. Le climat organisationnel

En éducation, nous l'avons déjà abordé au point 3.3.3 de ce rapport, le climat et les relations interpersonnelles sont des prises importantes sur la qualité de la formation. Dans la définition de Fox, citée par Brunet (1987), que nous avons précédemment reproduite, il est mentionné : «Le climat détermine la qualité de vie et la productivité des enseignants et des élèves». Il s'agit donc d'un facteur important de l'amélioration et du maintien de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Le Conseil supérieur de l'éducation (1987, p.16) estime :

> (...) que l'une des portes d'entrée de la qualité de l'éducation est précisément cette capacité du personnel de l'établissement à se transformer en équipe d'éducateurs et à exprimer aux élèves la foi dans le potentiel de chacun et un haut niveau d'attentes éducatives. Si l'éducation est en quelque manière atmosphérique, c'est bien dans l'ensemble des relations qu'on peut d'abord (...) la respirer. (...) La qualité des relations est elle-même un propos éducatif et elle a souvent autant d'importance que la qualité de l'enseignement.

Le climat est la combinaison des perceptions que chaque personne a de son environnement de travail. Il «(...) fait partie d'un phénomène cyclique où les effets qu'il provoque ont aussi des conséquences sur sont origine» (Brunet 1987). D'après cet auteur, les causes du climat relèvent de variables comportementales individuelles et de

groupe, de variables liées à la structure et de variables liées au processus. L'influence de ces variables ont des effets sur les :

- résultats individuels : satisfaction, rendement, qualité de vie;
- résultats de groupe : cohésion, morale, résultat;
- résultat organisationnels : productivité, efficacité, adaptation, évolution.

Brunet caractérise ainsi le climat :

a) Les attributs d'une organisation constituent les unités d'analyse : les actions et les comportements de la direction sont les déterminants majeurs du climat d'une organisation.

b) Les perceptions ont des conséquences importantes sur les comportements des employés.

c) Le climat est un concept molaire et synthétique. Tout comme la personnalité, on ne peut se faire une idée exacte du climat d'une institution, simplement à partir d'une de ses dimensions, c'est la somme de toutes les composantes qui est représentative. (...)

d) Il peut exister des micro-climats à l'intérieur d'une organisation. (...) Cependant, il existe généralement un certain partage des perceptions du climat organisationnel entre les employés, peu importe le niveau d'analyse qui est utilisé.

e) Le climat est un élément stable dans le temps et il évolue très lentement. (...) pour le modifier, des changements assez importants doivent être effectués dans les fondements mêmes de l'institution. (p. 243 et 244).

Dans son plan d'action, la direction de l'Institut a retenu le climat organisationnel comme objet de ses préoccupations (ITHQ 1992, a). Le climat s'est révélé être préoccupant à la suite d'un sondage que nous avons réalisé en mars 1992, dans le cadre de notre étude. Nous allons dans les pages qui suivent présenter ce sondage et en analyser les résultats.

a) Raisons de l'enquête :

Selon le modèle de supervision retenu, l'environnement éducatif est représenté exclusivement par le climat organisationnel (Girard 1986, fascicule 2). Il était donc nécessaire de mesurer cette variable de l'environnement interne mais aussi on pouvait, à partir de la connaissance du climat, orienter le choix du modèle de supervision, ce qui nous a amené à choisir le modèle proposé par le MEQ. Pour ces raisons il a été proposé au directeur des Services pédagogiques d'organiser un sondage en ce sens. Plusieurs autres dossiers importants impliquant les agents éducatifs étaient en marche pour lesquels la connaissance de l'atmosphère de travail ou de «l'humeur générale» apparaissait utile. En conséquence le sondage, outre l'implantation de la supervision pédagogique, visait également : le projet éducatif, le plan directeur triennal 1992-1995 alors en cours d'élaboration, la table de concertation interministérielle sur l'évaluation du rendement des enseignements et l'adaptation de l'organisation aux besoins du milieu.

b) Présentation du questionnaire :

Seul le modèle de supervision du ministère de l'Éducation du Québec présentait des outils pour mesurer le climat organisationnel. Les deux questionnaires proposés (Girard 1986, fascicule 2, p. 7 à 16) ne convenaient pas, la présentation de l'un nous paraissait confuse et l'autre était départagé en dimensions clairement identifiées par des sous-titres, ce qui aurait pu occasionner un biais important dans les réponses. Enfin aucune information sur le traitement des résultats n'était fournie.

Le choix s'est arrêté sur un questionnaire utilisé comme outil complémentaire au programme de perfectionnement à la pratique de supervision pédagogique offert par l'ÉNAP aux directeurs et cadres scolaires, (Lebel 1987). Le questionnaire sur le climat, présenté à l'annexe G, à l'avantage d'être multidimensionnel et le lien entre les questions et les dimensions est difficile à faire pour le répondant, augmentant ainsi la spontanéité

et l'objectivité de ses réponses. Le niveau de langage des questions paraît approprié et ce questionnaire a été utilisé par de nombreux directeurs d'écoles à la suite du programme de perfectionnement qu'ils avaient suivi à l'ÉNAP. Ils s'en seraient déclarés satisfaits selon les affirmations de Madame Laurette Paradis, co-responsable de cette session de formation. Finalement ce questionnaire est basé sur un modèle validé, il offre une clé d'interprétation des résultats et peut être traité par l'informatique. Le questionnaire comprend soixante questions et nous y avons ajouté six variables d'identité relatives à la catégorisation des répondants qui sont :

- les enseignants du secondaire
- les enseignants du collégial
- les gestionnaires ou responsables de programmes
- les conseillers pédagogiques
- le personnel de secrétariat
- l'appartenance des enseignants à un département d'enseignement :
    1. langues secondes
    2. mathématiques, sciences appliquées et informatique
    3. sciences administratives
    4. sciences humaines
    5. techniques de cuisine : collégial
    6. techniques de cuisine : production
    7. techniques de cuisine : secondaire
    8. techniques de pâtisserie
    9. techniques de restaurant.

Cette catégorisation doit permettre d'isoler les micro-climats existant chez les divers agents contribuant au climat général de la Direction des services pédagogiques.

Le questionnaire a été adapté aux besoins des écoles, par Sarto Lebel, en fonction de la supervision pédagogique. Quelques légers ajustements d'ordre linguistique ont été faits par nous pour une meilleures adéquation du questionnaire. Il provient du modèle

de Jack R. Gibb (1964), un chercheur intéressé par la croissance des groupes qui a publié les résultats de ses recherches, effectuées conjointement avec L.P.Bradford et K.D. Benne, sur l'approche du climat dans les groupes. Ce modèle est le «T.O.R.I. Model», acronyme pour «Trust, Openness, Realization, Interdependency» traduit en français par : confiance, ouverture, réalisation et interdépendance. Ces quatre éléments représentent autant de dimensions desquelles découlent une cinquième dimension : l'efficacité qui, dans le modèle de Gibb représente la somme des quatre autres dimensions mais qui a été extraite comme dimension séparée par Lebel dans l'adaptation qu'il a faite du questionnaire. Ces dimensions s'appliquent autant au plan du développement du groupe qu'à celui de la croissance personnelle de chaque membre de ce groupe. Robert-Georges Sheitoyan (1977), un québécois, a testé ce modèle en anglais et en français dans des entreprises du Québec et l'a validé. Il a spécifié chaque dimension pour les tester, tant au plan du développement personnel qu'à celui du développement de l'organisation et les a mise en lien avec la perception que les personnes ont de leur efficacité personnelle et de l'efficacité organisationnelle (la cinquième dimension de S. Lebel). Il nous apparaît important de souligner que le nombre de questions a été réduit à deux occasions. Le questionnaire de Gibb, comportant cent quarante-six questions, a été réduit par Sheitoyan à cent seize questions. Lors de l'adaptation par Lebel, le nombre de questions a été à nouveau réduit et ramené à soixante questions. Une synthèse de ce modèle est présentée au tableau 8 et la répartitions des questions dans les dimensions et les sous-dimensions le sont à l'annexe H. Il serait faux de croire que ce modèle existe à l'état pur. Le tableau 9 démontre que chacune de ces dimensions et de ces variables évolue, selon un concept continu, entre le meilleur et le pire.

c) Méthodologie du sondage :

1. Administration du questionnaire

L'enquête a été faite au début de l'étude, pour les raisons précédemment énoncées. Il s'agit d'un sondage postal interne. Le directeur des services pédagogiques

Tableau 8

8. Synthèse du modèle T.O.R.I. (E.) *

DIMENSIONS		SOUS-DIMENSIONS (variables)
←T (*Trust*)	**CONFIANCE** (degré de)	. **Acceptation par le groupe** (*acceptance*) : partage d'une confiance mutuelle et acceptation des personnes qui participent à la vie de groupe.
		. **Acceptation de soi** : degré d'acceptation de soi, jugement personnel sur l'estime de soi et sur la clarté de la perception que chacun ou chacune a de soi-même.
←O (*OpenneSs*)	**OUVERTURE** (degré d')	. **Circulation de l'information dans le groupe** (*dataflow*) : échange et traitement des idées, des impressions et des perceptions à l'intérieur d'un processus de décision réel.
		. **Ouverture de soi** : capacité d'entrer en contact avec autrui et de communiquer en profondeur avec les autres.
←R (*Realization*)	**RÉALISATION** (possibilité de)	. **Formation des buts dans le groupe** (*goal formation*) : détermination et réalisation de buts significatifs et pertinents pour le groupe.
		. **Réalisation de soi** : capacité de déterminer pour soi ses attentes dans la vie, de retirer de la satisfaction à les combler et capacité d'aider les autres à le faire pour eux-mêmes.
←I (*Interdependency*)	**INTERDÉPENDANCE** (possibilité d')	. **Dans le groupe** (*control*) : capacité de développer des liens satisfaisants et authentiques avec tous les autres membres du groupe.
		. **Pouvoir personnel** : habileté à développer à l'intérieur de soi un système qui permet d'exercer sa liberté personnelle et permet aux autres de faire de même.
(E) ——→	**EFFICACITÉ**	. **Personnelle** : perception personnelle de la satisfaction qu'on éprouve dans la réalisation de son travail, de ses tâches et dans le développement de ses habiletés et de ses compétences.
		. **Organisationnelle** : perception personnelle de la capacité de respecter les fonctions et les activités de l'organisation tels la planification , la coordination, la délégation des tâches et l'évaluation.

D'après le modèle de J.R. GIBB (1964), selon R.G. SHEITOYAN (1977), adapté par S. LEBEL de L'ENAP (1987) et par A. MONNIER de l'ITHQ (1992).

* Le (E) représente la dimension ajoutée par S. Lebel, l'efficacité.

Tableau 9

9. Relations primaires et dérivées dans le développement du groupe et dans la croissance personnelle

FAIBLE	CONCEPT CONTINU	ÉLEVÉ
Symptômes de relations mal établies	**Relations primaires et dérivées**	**Symptômes de relations bien établies**
Une **faible acceptation** est caractérisée par de la crainte et un manque de confiance	**Acceptation** Engagement	Une **acceptation élevée** est caractérisée par de la **confiance** et de l'acceptation **(T)**
Une **faible circulation de l'information** est caractérisée par une politesse de façade et de la prudence	**Circulation de l'information** Décision	Une **circulation de l'information élevée** est caractérisée par de **l'ouverture** et de la spontanéité **(O)**
Une **faible formation des buts** est caractérisée par de l'apathie et de la compétition	**Formation de buts communs** Productivité	Une **formation des buts élevée** est caractérisée par de la **réalisation** de soi et de la créativité **(R)**
Une **faible maîtrise des processus** est caractérisée par de la dépendance et des réactions	**Maîtrise des processus de régulation** Organisation	Une **maîtrise des processus élevée** est caractérisée par de **l'interdépendance** et une répartition des rôles **(I)**

Source : Traduit librement de SHEITOYAN, R.G. (1977), *The TORI Model : an Empirical Assessment of Intra-organizational Relationships*, Syracuse University, p. 3.

a adressé, le 18 mars 1992, une lettre accompagnant le questionnaire à 126 personnes, c'est-à-dire à toute la population des services pédagogiques soit :

- 5 gestionnaires ou responsables de programmes d'études
- 106 enseignants du secondaire et du collégial

- 7 conseillers pédagogiques
- 8 secrétaires.

Le détail de l'échantillon est décrit à l'annexe I. La population étant petite, il était préférable de la sonder dans sa totalité pour une meilleure représentation. Seuls le membres de la Direction des services pédagogiques ont été sondés car il représentent plus du tiers de la population totale de l'organisation et le micro-climat qui y règne est le plus pertinent pour l'étude. Une relance écrite a été faite une semaine plus tard auprès de chaque personne sollicitée pour s'assurer de la plus grande participation possible. Les répondants ont retourné leur questionnaire par courrier interne au bureau du directeur des services pédagogiques. Les questionnaires ont été traités par informatique, à l'aide d'un logiciel généralement reconnu en sciences humaines, le S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences), et d'un programme bâti par un conseiller en informatique, M. Gérald Beaulieu, en fonction du questionnaire utilisé. En tout temps l'anonymat des répondants a été préservé. Les résultats ont été produits sous forme de nombreux graphiques et tableaux dont nous n'utiliserons que les éléments pertinents à notre étude pour analyser les résultats. Une présentation du concept de climat organisationnel, du modèle T.O.R.I. (E.) et du sommaire des résultats a été faite en août 1992 aux membres de la Direction des services pédagogiques et mise en lien avec les objectifs généraux relatifs à l'amélioration du climat organisationnel du plan d'action triennal (ITHQ 1992).

2. Codification des réponses

Les répondants devaient répondre à chacune des questions 7 à 66 selon une échelle de type Likert à cinq degrés d'appréciation dont deux positifs, deux négatifs et un neutre :

N° de réponse		Degré d'appréciation
1	=	Parfaitement d'accord
2	=	Assez en accord
3	=	Pas d'opinion
4	=	Assez en désaccord
5	=	Parfaitement en désaccord

Selon la question, une valeur a été attribuée aux réponses où N° 1 = +5, N° 2 = +3, N° 3 = 0, N° 4 = -3 et N° 5 = -5, comme pour les questions : N^os 7, 8 et 9, etc. Par contre pour d'autres questions les valeurs sont inversées comme pour les questions : N^os 14, 18, 24, etc. Pour plus de précisions sur la distribution des valeurs, en fonction des questions, voir la «grille de correction» à l'annexe J. Ce document est la clé de compilation des résultats individuels que les répondants pouvaient se procurer une fois la cueillette des questionnaires terminée et qui a servi à codifier les réponses. Il est à noter que le questionnaire original de R. Sheitoyan comporte six degrés d'appréciation soit, trois positifs, trois négatifs et aucun neutre. La diminution des degrés d'appréciation et l'ajout d'un degré neutre lors de l'adaptation par l'ÉNAP pourrait introduire un biais dans l'interprétation des résultats où le score moyen «0» devient une combinaison d'absence d'opinion et d'annulation de résultats positif et négatifs, par exemple : (+3) + (-3) ÷ 2 = 0. Pour permettre de connaître la dispersion des réponses nous identifierons l'écart type, si nécessaire.

3. Signification des réponses

Que le questionnaire soit compilé individuellement ou qu'il le soit pour l'ensemble des participants, sous forme de moyenne, un climat organisationnel acceptable se situe entre plus trois et plus cinq, pour chacune des questions, sur l'échelle du questionnaire. Transposé à l'ensemble des soixante questions, cet intervalle est donc compris entre cent

quatre-vingts (60 X 3) et trois cents (60 X 5). Cela révèle qu'un score global qui se situe :

- entre 180 et 300 → signifie : un climat de confiance
  un climat d'ouverture
  un climat propice à la réalisation de soi
  un climat d'interdépendance.
- à moins de 180 → signifie : un climat de non-confiance
  un climat de fermeture
  un climat non propice à la réalisation de soi
  un climat de dépendance ou de suffisance.

Au plan des dimensions et des sous-dimensions la même interprétation peut se faire. Cela se traduit graphiquement par un intervalle variable, appelé «corridor T.O.R.I. (E.)» selon qu'il s'agisse d'analyser les résultats des dimensions ou ceux des sous-dimensions, puisque le nombre de questions qui les compose varie. Par exemple pour la dimension «confiance», qui regroupe quatorze questions, le corridor T.O.R.I. (E.) se situe entre quarante-deux et soixante-dix (14 X 3 et 14 X 5). Cette dimension inclut elle-même deux sous-dimensions :

- «Acceptation par le groupe» qui comprend huit questions. Le corridor se situera, dans ce cas, entre vingt-quatre (8 X 3) et quarante (8 X 5).
- «Acceptation de soi» qui comprend six questions. Le corridor se situera, dans ce cas, entre dix-huit (6 X 3) et trente (6 X 5).

Il va de soi que plus on s'éloigne du corridor T.O.R.I. (E.) plus le climat est détérioré et plus l'amélioration à y apporter est grande.

d) Résultats pertinents à l'étude :

1. Données sur la participation

Soixante-dix-neuf personnes, sur cent vingt-six sollicitées, ont répondu au sondage, soit 62,6 % ce qui, compte tenu du type de sondage, constitue un nombre

suffisant pour assurer sa validité. La répartition des répondants par groupe d'appartenance est présentée à la figure F. On remarque que la proportion des répondants est plus élevée chez le personnel non-enseignant, peut-être plus facile à mobiliser parce que moins nombreux et plus près des lieux d'organisation du sondage. Les enseignants représentent, cependant, la plus grande partie des répondants. Leur taux de participation est illustré à la figure G. La participation est inégale, les deux départements affichant la plus haute participation, technique de cuisine : collégial (CU-COL) et techniques de restaurant (RESTO) avaient, au moment du sondage, chacun un chef de département démontrant du leadership et appartenant également au groupe de référence des enseignants et des conseillers pédagogiques, donc sensibilisés à l'étude et à l'importance de poser un diagnostique sur le climat. Par contre, le département de Mathématiques, sciences appliquées et informatique (M-S-I), qui a le troisième meilleur taux de participation, n'est pas représenté à ce groupe de référence. Les résultats relatifs au département de l'enseignement des langues secondes sont sujet à caution. En effet un taux de participation de 14 % représente une seule personne, ce qui n'est par représentatif. Le taux de participation du département des techniques de pâtisserie (PATIS) est également faible, 27 % représentant trois participants sur onze personnes sollicitées. De plus, dans ce département, un quart des effectifs a changé depuis le sondage. Les résultats pourraient ne plus être très représentatifs de la situation actuelle.

2. Données sur le climat organisationnel

Les résultats concernant le climat organisationnel sont exprimés en scores moyens, par catégorie de répondants à une dimension, à une sous-dimension ou à toutes les dimensions du questionnaire (ex : somme des scores des répondants à toutes les questions divisée par le nombre de répondants égale le score moyen). La perception du climat organisationnel à la Direction des services pédagogiques, toutes dimensions confondues et pour l'ensemble des groupes, est traduite par le score moyen de 13,7 sur un minimum acceptable de 180. On peut le qualifier de très faible. Ces résultats, illustrés à la

FIGURE F

SONDAGE SUR LE CLIMAT ORGANISATIONNEL :
TAUX DE PARTICIPATION PAR GROUPES DE RÉPONDANTS

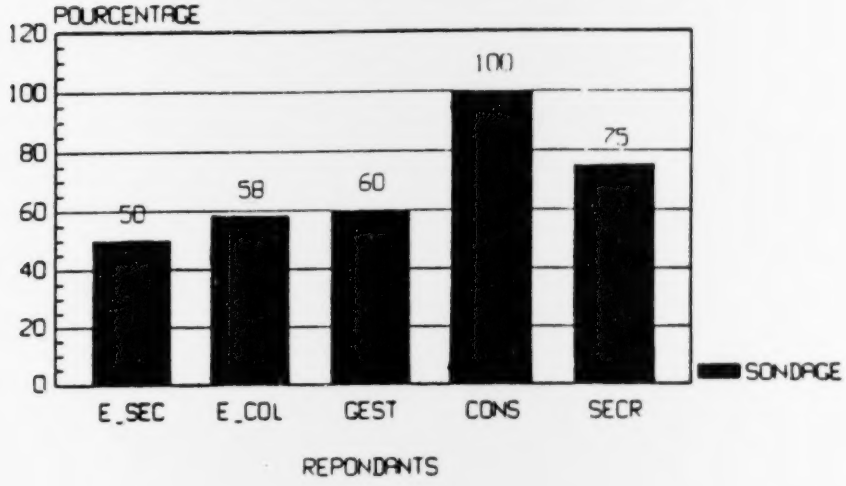


FIGURE G

SONDAGE SUR LE CLIMAT ORGANISATIONNEL :
TAUX DE PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS PAR DÉPARTEMENTS

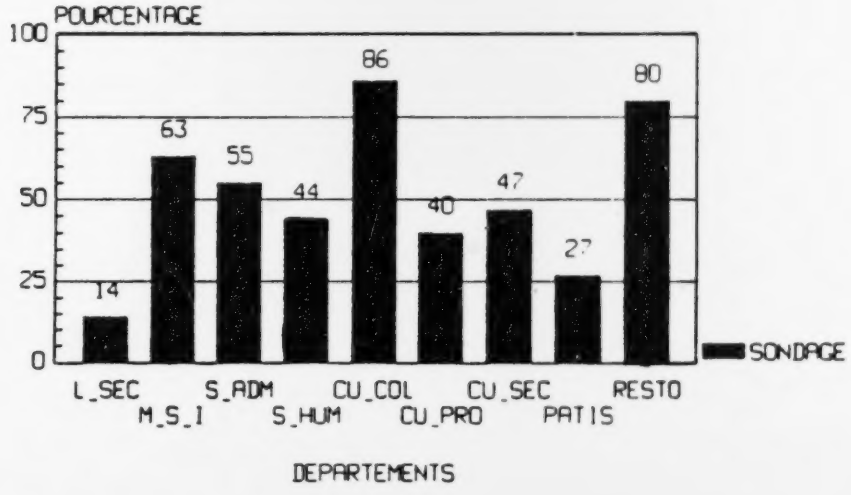


figure H, se répartissent, selon les groupes, de 1,0 pour les gestionnaires jusqu'à 22,5 pour les enseignants du secondaire. On remarque que c'est chez les non-enseignants que la perception du climat est la moins bonne. Étant donné que les superviseurs devraient être recrutés chez les gestionnaires et les conseillers pédagogiques, on pourrait en déduire qu'un travail important de préparation des superviseurs devrait être fait avant de commencer l'implantation auprès des enseignants.

Chez les enseignants les résultats sont supérieurs (voir figure I) à l'exception de trois départements d'enseignement, ce qui peut s'expliquer ainsi. Le département des Sciences humaines (S-HUM), avec un score moyen de moins 25, est celui qui perçoit le plus négativement le climat. Il s'agit d'un département peu homogène quant aux disciplines et où l'incertitude face à l'avenir est la plus forte. Plusieurs enseignants n'adhèrent pas totalement à la raison d'être de l'Institut qu'est la formation professionnelle, ce qui peut leur paraître en conflit avec la référence plus large que sont la culture et la formation générale avec lesquelles ils ont plus d'affinités. Le département des Techniques de pâtisserie (PATIS), avec un score moyen de moins 15,5, souffrait, au moment du sondage, d'une crise interne importante de relations interpersonnelles mal établies et de manque de leadership. Il en est de même, à un degré moindre, pour le département des Techniques de cuisine : production (CU-PRO) avec un score moyen de 2,8. Pour établir la stratégie d'implantation du projet, et à la lumière de ces résultats, il faudra tenir compte de la perception du climat par les départements d'enseignement dont une majorité d'enseignants oeuvrent au secondaire, ce sont :

- Techniques de restaurant : moyenne générale de 29,0 (RESTO)
- Techniques de cuisine du secondaire : moyenne générale de 14,4 (CU-SEC)
- Techniques de cuisine, production : moyenne générale de 2,8 (CU-PRO)
- Techniques de pâtisserie : moyenne générale de -15,5 (PATIS).

FIGURE H

CLIMAT ORGANISATIONNEL À LA DIRECTION DES SERVICES PÉDAGOGIQUES (PAR GROUPES, TOUTES DIMENSIONS CONFONDUES)

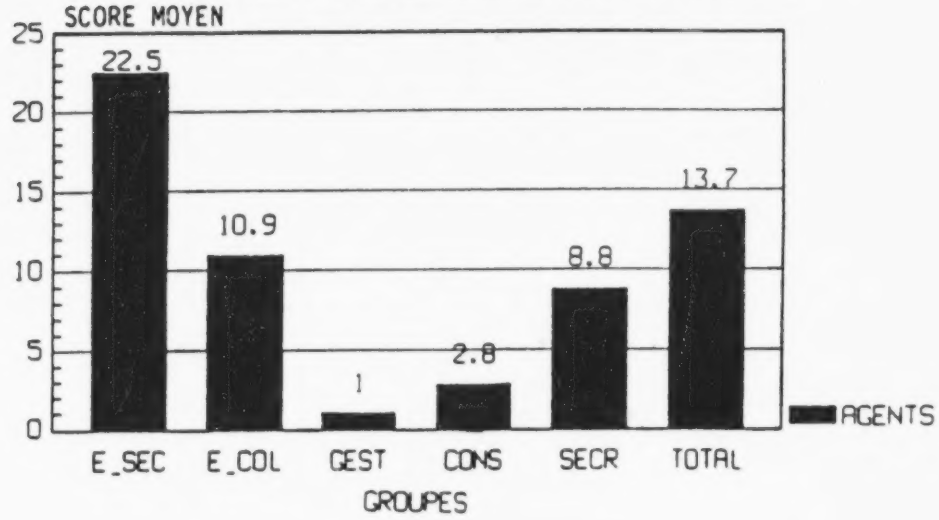
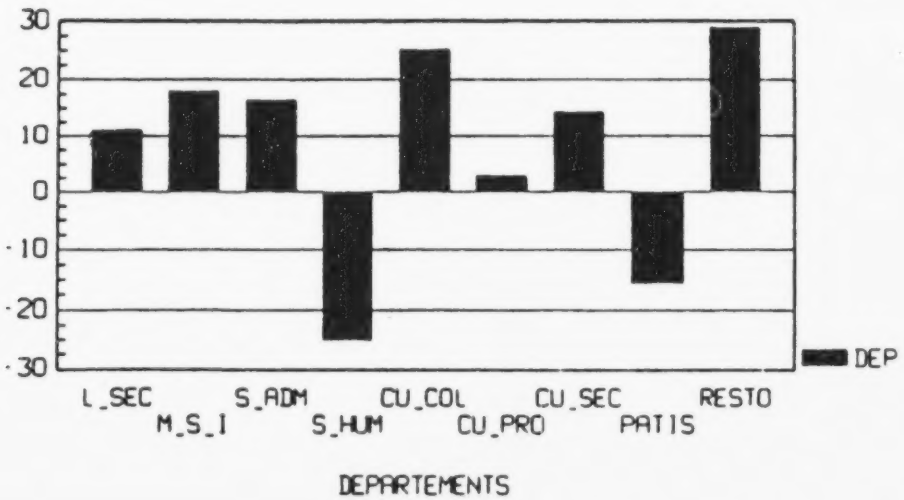


FIGURE I

CLIMAT ORGANISATIONNEL CHEZ LES ENSEIGNANTS PAR DÉPARTEMENTS (TOUTES DIMENSIONS CONFONDUES)



Une analyse plus poussée des points forts et des points faibles de chaque département d'enseignement ainsi que des facteurs positifs de changement qui sont survenus entre le moment du sondage et celui de l'implantation sera nécessaire. Sur les courbes des résultats qui suivent, les dimensions sont identifiées de cette façon :

- CONF : confiance
- OUV : ouverture
- REAL : réalisation
- INTER : interdépendance
- EFF : efficacité

Les sous-dimensions sont codées comme ceci :

1. Acceptation par le groupe
2. Acceptation de soi
3. Circulation de l'information dans le groupe
4. Ouverture de soi
5. Formation des buts dans le groupe
6. Réalisation de soi
7. Interdépendance dans le groupe
8. Sens du pouvoir personnel
9. Perception de l'efficacité personnelle
10. Perception de l'efficacité organisationnelle.

L'annexe K fournit plus de détails statistiques sur ces courbes.

La courbe de la figure J démontre, pour la Direction des services pédagogiques, un score moyen faible à toutes les dimensions. La courbe suit l'allure du corridor T.O.R.I. (E.). La dimension ayant le plus haut score est l'ouverture avec une moyenne de 8,3. La dispersion des réponses est grande avec un écart type de 12,9. La dimension ayant le plus bas score est l'interdépendance avec une moyenne de 0,6. Les réponses, dans ce cas, sont un peu moins dispersées avec un écart type de 8,3. Toutefois, si l'on

FIGURE J

CLIMAT ORGANISATIONNEL À LA DIRECTION DES SERVICES PÉDAGOGIQUES PAR DIMENSIONS

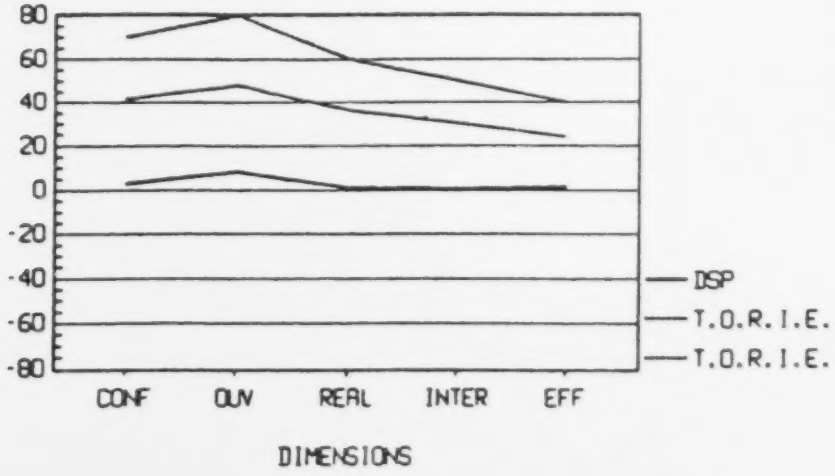
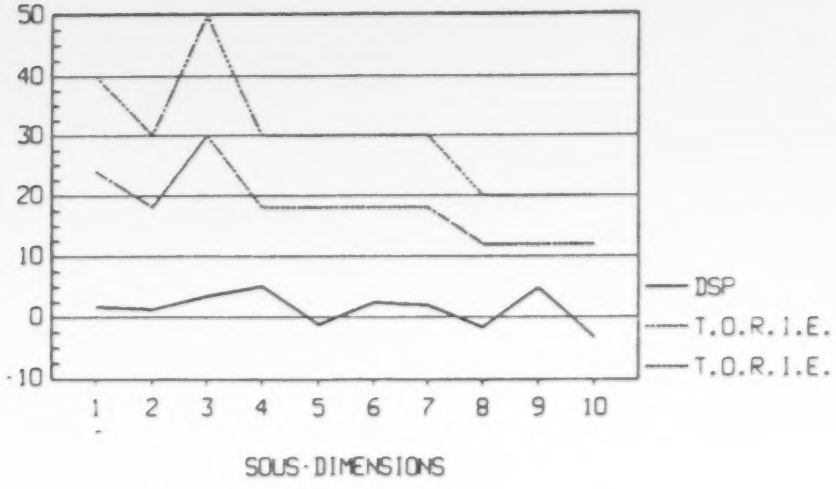


FIGURE K

CLIMAT ORGANISATIONNEL À LA DIRECTION DES SERVICES PÉDAGOGIQUES PAR SOUS-DIMENSIONS



mesure l'écart avec le corridor T.O.R.I. (E.), on s'aperçoit que les dimensions les plus faibles, c'est-à-dire celles dont le score moyen est le plus éloigné du corridor, sont la confiance et l'ouverture avec des écarts respectifs de 38,8 et de 39,7 alors que l'interdépendance et l'efficacité sont situées à 29,4 et 22,5. Ces résultats sont cohérents avec le processus d'amélioration du climat selon le modèle de Gibb (Sheitoyan 1977) qui prescrit de corriger, l'une après l'autre et dans l'ordre, les dimensions de confiance, d'ouverture, de réalisation et d'interdépendance, la première conditionnant la seconde et ainsi de suite; l'amélioration de la dimension d'efficacité étant tributaire de l'amélioration globale des autres dimensions. Les correctifs, selon Sheitoyan, doivent se faire tant dans les variables de groupe : acceptation par le groupe → circulation de l'information par le groupe → formation des buts dans le groupe → interdépendance dans le groupe, que, parallèlement, dans les variables personnelles : acceptation de soi → ouverture de soi → réalisation de soi → sens du pouvoir personnel. L'amélioration d'une variable n'étant possible que lorsque la précédente a été traitée avec succès. En ce qui concerne l'implantation de la supervision, il apparaît évident qu'il faut tenir compte de la faiblesse des deux premières dimensions pour aborder le sujet avec l'ensemble des agents éducatifs et qu'il faudra, dans les meilleurs délais prendre les moyens pour améliorer le climat dans la dimension confiance et dans les deux sous-dimensions qui la composent.

La courbe du climat pour la Direction des services pédagogiques par sous-dimensions, illustrée à la figure K, fait apparaître la perception de l'efficacité personnelle (moyenne 4,8, écart type 5,8) et de l'ouverture de soi (moyenne 5,1, écart type 7,1) comme étant les sous-dimensions les plus rapprochées du corridor T.O.R.I. (E.) avec des écarts respectifs de 7,2 et 12,9 elles sont suivies du sens du pouvoir personnel (moyenne -1,7, écart type 4,4) avec un écart au corridor de 13,7. Ce sont trois sous-dimensions personnelles pour lesquelles les opinions sont généralement homogènes, qui laissent à penser que les individus se perçoivent mieux qu'ils ne perçoivent l'organisation et les

autres. Cela justifierait le choix d'un modèle de supervision pédagogique où le développement du groupe est un objectif, ce qui est le cas du modèle retenu. Par contre les trois sous-dimensions les plus éloignées du corridor T.O.R.I. (E.) sont : circulation de l'information dans le groupe (moyenne 3,5, écart type 10,7), acceptation par le groupe (moyenne 1,8, écart type 8,5) et formation des buts dans le groupe (moyenne -1,2, écart type 8,3) avec des écarts au corridor respectifs de 26,5, 22,2 et 19,2. Ce sont toutes des variables de groupes touchant l'efficacité organisationnelle qui démontrent qu'il y a un manque de cohésion dans la Direction des services pédagogiques et qu'il faudrait amener les personnes à travailler ensemble vers des buts communs et à mieux s'informer mutuellement. Dans cette optique la supervision pédagogique peut être facilitatrice, mais elle ne pourrait à elle seule entraîner le changement. Un effort de structuration des rôles, de transparence et d'efficacité des communications est nécessaire. L'implantation de la qualité totale, et son effet mobilisateur, pourrait servir de catalyseur à l'amélioration du climat organisationnel.

Le poids des enseignants parmi les répondants au sondage est de près de 80 %, ce qui influence fortement les résultats. On ne s'étonnera donc pas de retrouver à la figure L un profil de la courbe du climat chez les enseignants du collégial et du secondaire très similaire à celui de la courbe générale du climat de la Direction des services pédagogiques. La courbe des enseignants du collégial est légèrement inférieure à celle de ceux du secondaire, notamment aux dimensions confiance et réalisation. Les observations et l'analyse que l'on peut faire des résultats sont identiques à celles faites pour la courbe de l'ensemble de la Direction des services pédagogiques quoique les scores moyens soient un peu meilleurs à 15,3 par rapport à 13,7 pour l'ensemble de la direction, toutes dimensions confondues.

La perception du climat chez les enseignants par sous-dimensions est représentée par la courbe M. La courbe des enseignants du collégial est légèrement plus basse que

FIGURE L

CLIMAT ORGANISATIONNEL CHEZ LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE ET DU COLLÉGIAL PAR DIMENSIONS

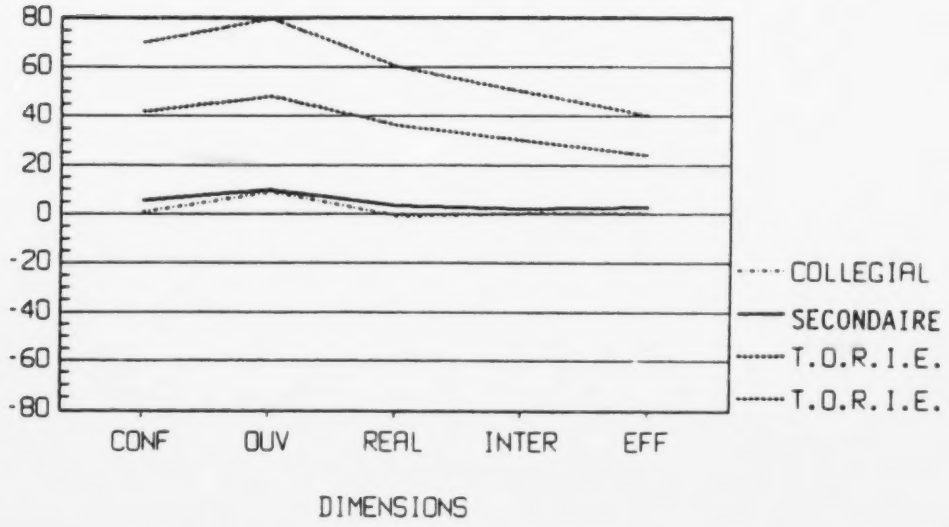
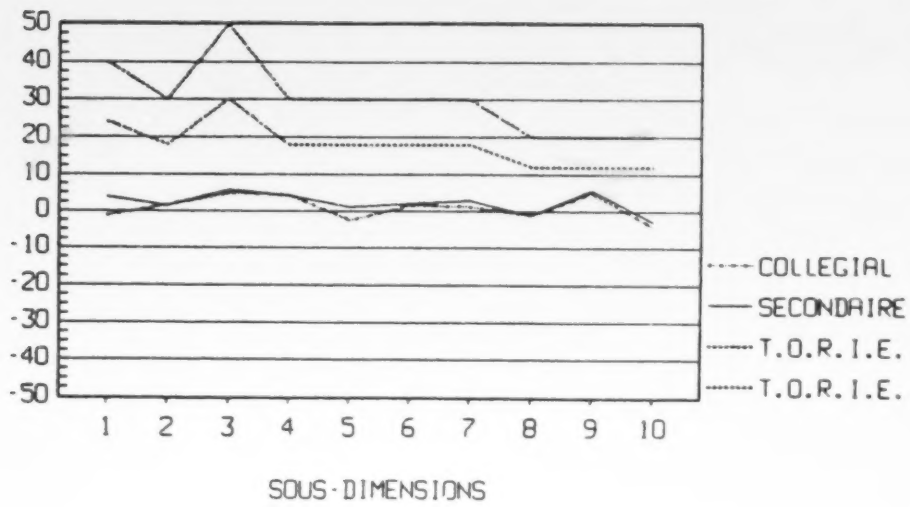


FIGURE M

CLIMAT ORGANISATIONNEL CHEZ LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE ET DU COLLÉGIAL PAR SOUS-DIMENSIONS



celle des enseignants du secondaire. Les sous-dimensions où l'écart est plus négatif au collégial qu'au secondaire sont l'acceptation par le groupe (moyenne de -1,1, écart type de 7,8), la formation des buts dans le groupe (moyenne de -2,4, écart type de 8,6), interdépendance dans le groupe (moyenne de 1,1, écart type de 7,6) et perception de l'efficacité organisationnelle (moyenne -4,2, écart type de 4,9). Toutes ces sous-dimensions visent le groupe ce qui peut dénoter soit un individualisme plus grand ou un besoin de regroupement qui ne serait actuellement pas satisfait. Dans les deux groupes, les sous-dimensions de groupes sont plus faibles que les dimensions personnelles, à l'exception du pouvoir personnel. La perception de l'efficacité personnelle est la sous-dimension qui se rapproche le plus du corridor T.O.R.I. (E.) avec un écart au corridor de 6,3 pour les enseignants du secondaire et de 7,1 pour ceux du collégial.

On devrait donc viser une amélioration du fonctionnement des groupes et miser sur le souci d'efficacité personnelle pour développer la supervision. En ce qui concerne les non-enseignants, nous n'analyserons que la courbe de résultats des gestionnaires et celle des conseillers pédagogiques qui sont les superviseurs potentiels.

Chez les gestionnaires, la figure N démontre un climat perçu différemment des autres groupes. En effet l'écart au corridor est le plus prononcé dans les dimensions : confiance (48), ouverture (44,5) et réalisation (38,5). Par contre, ils ont une perception plus positive de l'efficacité que l'ensemble des membres de la Direction des services pédagogiques avec un écart au corridor de 16, ce qui reste toutefois faible. L'analyse des résultats par sous-dimensions, illustrés à la figure O, révèle que les sous-dimensions les plus faibles sont : la circulation de l'information dans le groupe (moyenne de -2,5, écart type de 7,8), l'acceptation par le groupe (moyenne de -6,0, écart type de 0), la formation des buts dans le groupe (moyenne de -5,7, écart type de 3,5) et pouvoir personnel (moyenne de -3,3, écart type de 8,2). Ces variables sont parmi celles ayant les plus grand écarts au corridor, soit respectivement des écarts de 32,5, 30,0, 23,7 et 15,3. Ce sont des sous-dimensions majoritairement de groupe qui sont suivies, quant aux plus grands écarts au corridor, par des dimensions personnelles telles que : acceptation

FIGURE N

CLIMAT ORGANISATIONNEL CHEZ LES GESTIONNAIRES, LES CONSEILLERS ET LES SECRÉTAIRES PAR DIMENSIONS

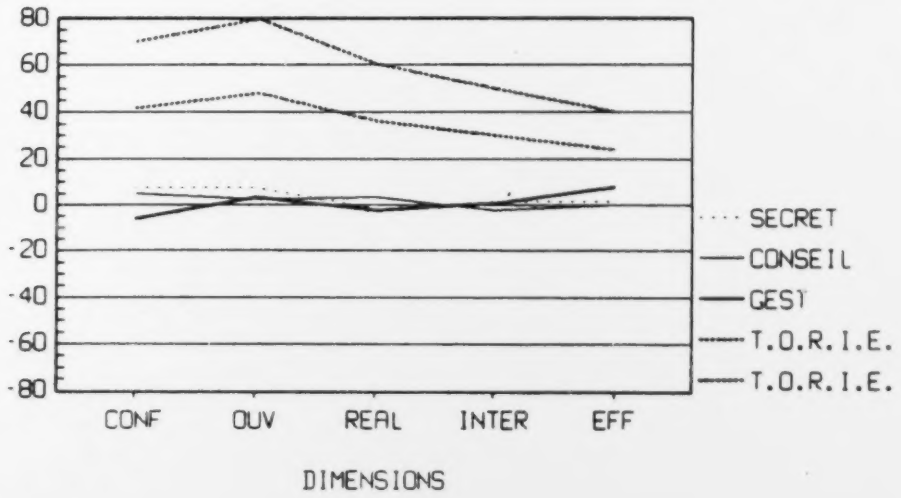
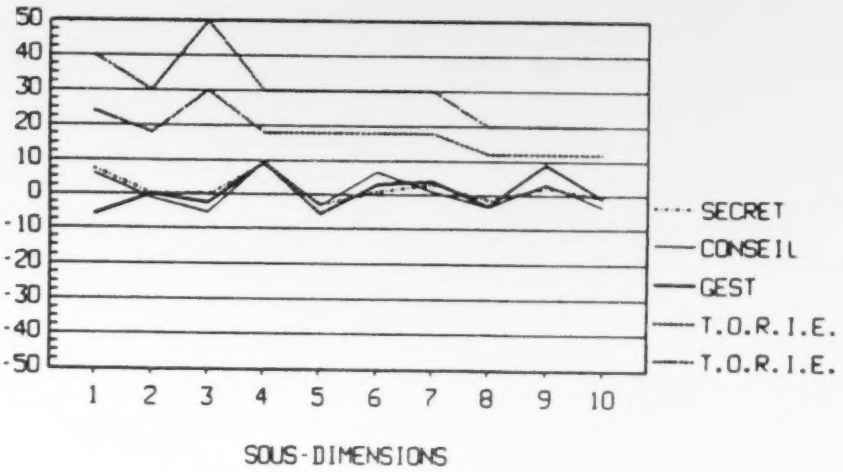


FIGURE O

CLIMAT ORGANISATIONNEL CHEZ LES GESTIONNAIRES, LES CONSEILLERS ET LES SECRÉTAIRES PAR SOUS-DIMENSIONS



de soi (écart de 18) et réalisation de soi (écart de 15). Les résultats dénotent un manque de cohésion et le sentiment de ne pas pouvoir réaliser son potentiel en tant que gestionnaire. Les sous-dimensions les plus positives sont : la perception de l'efficacité personnelle (moyenne de 9,0, écart type de 8,2) et ouverture de soi (moyenne de 9,3, écart type de 5,8) avec des écarts respectifs au corridor de 3,0 et de 8,7. Il y a un besoin de regroupement, d'objectifs communs et de valorisation des individus, chacun semblant faire cavalier seul. Peut-on parler de manque de leadership généralisé? étant donné que les répondants appartiennent à plusieurs niveaux hiérarchiques.

La courbe des résultats des conseillers pédagogiques par dimensions, présentée également à la figure N, a une allure légèrement différente de celle des gestionnaires et même de celle des enseignants. Chez les conseillers la dimension la plus forte est la confiance (moyenne de 4,9, écart type de 10,3) et la dimension la plus faible est l'interdépendance (moyenne de -2,6, écart type de 9,5). On peut noter que la dispersion des réponses est plus grande que chez les gestionnaires. Cependant, si l'on observe les écarts au corridor T.O.R.I. (E.) on constate que c'est la dimension ouverture qui possède le plus grand écart avec 45,5, ce qui est similaire à l'écart enregistré chez les gestionnaires. La dimension confiance suit avec un écart au corridor de 37,1. La dimension la plus rapprochée du corridor est l'efficacité avec un écart de 24,1; malgré tout, c'est chez les conseillers que le score moyen à cette dimension est la plus faible parmi le personnel non-enseignant.

L'analyse des résultats des conseillers par sous-dimensions, représentés également par la courbe de la figure O, révèle une perception d'isolement dans leur travail. En effet, les écarts au corridor les plus marqués sont ceux des sous-dimensions : circulation de l'information dans le groupe (35,3), formation des buts dans le groupe (21,3), acceptation de soi (19,1) et interdépendance dans le groupe (18,9). Cette perception peut s'expliquer par le rôle même des conseillers qui agissent souvent seuls à titre d'experts dans des dossiers différents les uns des autres et qui ont peu d'occasions de travailler collectivement à un dossier particulier. Avec un rôle actif à jouer dans la supervision

pédagogique, comme superviseurs, leur sentiment d'isolement pourrait être atténué en leur permettant de partager les préoccupations individuelles et de groupe des enseignants, et en servant de pont entre les enseignants et la direction quant à l'orientation des actions visant l'amélioration institutionnelle de la qualité de l'enseignement. On peut remarquer que les écarts au corridor les moins prononcés sont : l'ouverture de soi (8,4), l'efficacité personnelle (8,7) et la réalisation de soi (11,4), ce qui est cohérent avec le rôle qu'ils ont à jouer en tant que professionnels et conseillers et avec l'image qu'il en ont.

Les auteurs du modèle de supervision retenu (Girard 1986, fascicule 2) font du climat l'élément essentiel de l'environnement éducatif. Il est donc indéniable, à la lumière des résultats que nous avons analysés, qu'il s'agit actuellement à l'Institut d'un facteur très défavorable à la mise en oeuvre du projet si des correctifs institutionnels ne sont pas apportés dans les meilleurs délais. Ces correctifs devraient agir d'abord, comme nous l'avons précédemment mentionné, sur la dimension confiance. Les moyens à envisager pourraient être une meilleure clarification des rôles, une plus grande transparence et le développement de relations interpersonnelles de qualité à tous les niveaux de la structure. Il faudra, lors de l'implantation du projet, apporter un soin particulier à ces aspects.

5.3.2 La maturité professionnelle des enseignants

Une des assises de la mise en oeuvre d'un projet d'amélioration de la qualité de l'enseignement est la volonté des enseignants d'améliorer leur enseignement et de recevoir de l'aide pour ce faire. Le profil des comportements professionnels varie d'un enseignant ou d'une enseignante à l'autre. Pour cette raison, il est nécessaire d'adapter les interventions des superviseurs au système client. Girard et ses collègues (1986, fascicule 3 et 1992, chapitre 4) font référence au concept de maturité professionnelle des enseignants. Cette dernière varie non seulement d'une personne à l'autre mais aussi d'un moment à l'autre étant influencée par divers facteurs permanents ou circonstanciels. Il

est important pour les superviseurs de pouvoir établir le profil professionnel des supervisés. Il en est de même pour les enseignants eux-mêmes, dans une perspective d'auto-évaluation.

La maturité professionnelle chez les enseignants est caractérisée, selon ces auteurs, par deux volets principaux ou dimensions : le niveau d'engagement et de motivation ainsi que le niveau d'habiletés professionnelles.

Le niveau d'engagement et de motivation est caractérisé par les septs indicateurs comportementaux ou critères suivants :

1- la volonté de prendre des responsabilités quant à une tâche précise;
2- le désir d'accomplissement face à une tâche particulière;
3- le niveau d'implication dans un projet, tel que la supervision par exemple;
4- la ténacité ou la capacité de persévérer dans un projet;
5- la volonté de prendre des initiatives;
6- le niveau d'autonomie quant à la tâche à accomplir;
7- le niveau de flexibilité face aux changements.

Le niveau d'habiletés professionnelles est caractérisé par les sept indicateurs comportementaux suivants :

8- l'expérience de l'enseignement;
9- la connaissance de l'emploi ou du travail à réaliser;
10- la compréhension des exigences de la tâche à réaliser;
11- la capacité de prendre des responsabilités;
12- la capacité de respecter les échéances en tenant compte des partenaires de travail;
13- l'efficacité de l'approche en ce qui concerne le rendement des élèves;
14- la capacité de solutionner des problèmes.

En se basant sur la théorie du leadership situationnel de P. Hershey, les auteurs du modèle proposé par le MEQ catégorisent les enseignants dans les quatre types

identifiés au tableau 10, selon le niveau qu'ils atteignent dans chacun des deux aspects de la maturité professionnelle. Ces types d'enseignants sont décrits plus en détail à l'annexe L.

À ces deux types d'enseignements correspondent des approches de supervision appropriées. Ces apprcches sont décrites de façon détaillées à l'annexe M et correspondent aux types d'enseignants, tel qu'illustré au tableau 11.

Bien que l'exercice d'évaluer la maturité professionnelle de chaque personne supervisée, quant à la tâche globale ou à une tâche particulière, appartienne à chaque superviseur ou superviseure, et soit évolutif, il nous apparaissait intéressant d'expérimenter la méthode proposée. Notre objectif était de tester les questionnaires proposés et de tracer la tendance générale de la maturité professionnelle des enseignants du secondaire telle que perçue par un groupe de superviseurs potentiels selon la méthode de jury.

Tableau 10

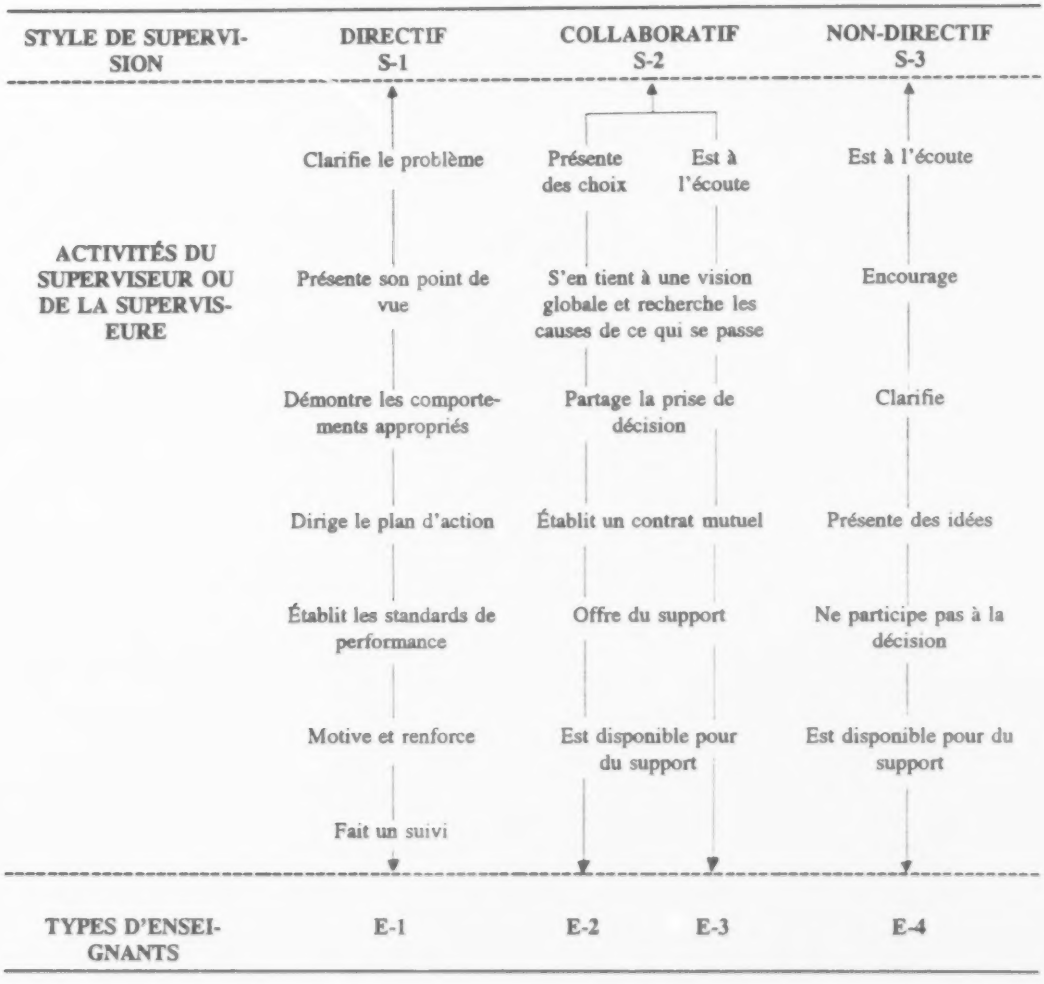
10. Les quatre profils professionnels des enseignants

	NIVEAUX DE MATURITÉ PROFESSIONNELLE			
ENGAGEMENT ET MOTIVATION	Faible	Élevé	Faible	Élevé
HABILETÉS PROFESSIONNELLES	Faible	Faible	Élevé	Élevé
TYPES D'ENSEIGNANTS	E-1	E-2	E-3	E-4

Source : Adapté de GIRARD, L. et als (1992), *Supervision pédagogique et réussite scolaire*, Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

Tableau 11

11. Adaptation de l'approche de supervision selon les types d'enseignants



a) Méthodologie

L'enquête a eu lieu à la session d'automne 1992.

1. Choix du jury

Notre choix s'est arrêté sur quatre conseillers pédagogiques, trois appartenant à l'enseignement secondaire et un appartenant à l'enseignement collégial. Trois personnes sur quatre ont agi tant comme enseignants que comme professionnels non-enseignants à l'Institut depuis plus de quinze ans. La quatrième personne travaille avec les enseignants depuis quatre ans et pouvait généralement se prononcer adéquatement sur leurs comportements professionnels. Les juges avaient donc une bonne connaissance de la plupart des enseignants.

2. Échantillon des professeurs évalués

Au moment de l'enquête, le nombre d'enseignants oeuvrant au secondaire était de 58. Chaque membre du jury devant se prononcer sur chaque professeure ou professeur, le nombre potentiel de réponses par critère était de 232 (58 X 4). Chaque juge ne pouvant se prononcer sur tous les enseignants, seuls les professeurs ayant été évalués par trois juges sur quatre ont été retenus, soit 45. Le nombre maximum de réponses possibles par dimension s'est révélé être de 172. Parmi les 45 enseignants retenus, 14 enseignaient également au collégial et 31 enseignaient exclusivement au secondaire. Ces professeurs appartiennent à sept départements d'enseignement, soit :

- langues secondes, un professeur;
- techniques administratives,trois professeurs;
- techniques de cuisine : collégial, quatre professeurs;
- techniques de cuisine : production, sept professeurs;
- techniques de cuisine : secondaire, quatorze professeurs;
- techniques de pâtisserie, huit professeurs;
- techniques de restaurant, huit professeurs.

3. Questionnaires utilisés

Les questionnaires utilisés sont ceux proposés dans le modèle du MEQ (Girard 1986, fascicule 3, p. 24 et 25). Ils ont été légèrement adaptés pour ne faire qu'un seul outil et faciliter le traitement informatisé des indicateurs comportementaux que nous avons appelés «critères», réservant le terme dimension à chacune des deux caractéristiques de la maturité professionnelle. Nous présentons ces questionnaires en annexe N.

4. Codification des réponses

Les juges ont évalué, pour chacune ou chacun des professeurs, chaque critère sur une échelle de 1 à 6 où 1 est le plus bas niveau et 6 le plus élevé. Chacun des niveaux comporte des énoncés identifiant la réponse en fonction du critère et du niveau, ex. : Critère «tenacité» où «N'abandonne jamais» égale 6 et «Abandonne très facilement» égale 1.

Afin de déterminer les types des enseignants, il faut leur attribuer, pour chacune des dimensions, un résultat dichotomique : «élevé» ou «faible», la combinaison des résultats de chaque dimension permettant le classement de l'enseignant ou de l'enseignante (voir tableau 10). Le total maximum des points accordés par dimension est de 42 (6 points x 7 critères). Les scores chiffrés sont exprimés en scores moyens (somme des scores attribués à un critère par tous les juges divisée par le nombre de réponses exprimées). Les auteurs du modèle tracent la frontière entre «élevé» (E) et «faible» (F) entre les cotes 3 et 4. Toutefois, le jury, à l'analyse des réponses suggérées, a choisi de faire varier cette frontière selon la valeur qu'ils accordaient aux réponses :

- Pour la dimension engagement et motivation, la frontière s'établit entre 4 et 5 pour les critères n^{os} 1, 2, 3, 6 et 7 et entre 3 et 4 pour les critères 4 et 5, soit un total moyen entre 26 et 33. Dans ce cas, au score total, la frontière a été déterminée ainsi : $F \leq 29$ et $E \geq 30$.

- Pour la dimension habiletés professionnelles, la frontière s'établit entre 4 et 5 pour les critères 8, 9, 10 et 11 et entre 3 et 4 pour les critères 12, 13 et 14, soit un total moyen entre 25 et 32. Dans ce cas, au score total, la frontière a été déterminée ainsi : F $\leq$ 28 et E $\geq$ 29. Le classement des enseignants a été fait selon les combinaisons : E-1 = FF, E-2 = EF, E3 = FE et E4 = EE, au moyen de calculs faits manuellement.

Un traitement informatique des données, du même type que celui fait pour le climat organisationnel, a été fait pour chacune des dimensions, chacun des critères et chacun des groupes d'enseignants afin d'identifier les critères dominants faibles ou élevés, ce qui pourrait faire ressortir certaines forces et certaines faiblesses du profil de maturité professionnelle des enseignants.

L'objectif étant de tracer un profil général de la maturité professionnelle des enseignants du secondaire, le traitement des données a, en tout temps, été fait en préservant leur anonymat.

b) Résultats pertinents à l'étude

Les résultats sont de deux ordres : le classement par types d'enseignants et le repérage des données significatives selon les dimensions, les critères et les groupes d'enseignants.

1. Données globales sur la maturité professionnelle des enseignants

La figure P illustre le classement fait par les membres du jury :

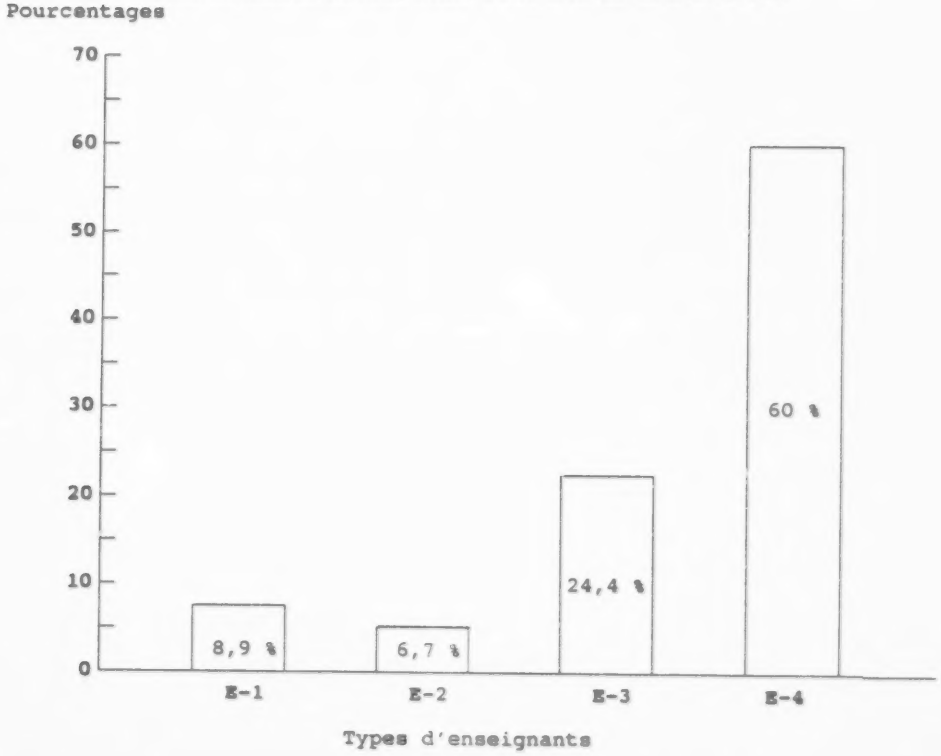
- E-1 = 4 enseignants ou 8,9 %;
- E-2 = 3 enseignants ou 6,7 %;
- E-3 = 11 enseignants ou 24,4 %;
- E-4 = 27 enseignants ou 60 %;
- Total = 45 enseignants ou 100 %.

Regroupées par dimensions, ces données nous indiquent que trente enseignants sont catégorisés comme engagés et motivés, soit les deux tiers et quinze ne le seraient pas, soit un tiers. Ce résultat peut paraître surprenant compte tenu du portrait du climat organisationnel que nous avons tracé précédemment. En ce qui concerne la dimension «habiletés professionnelles», trente huit sont catégorisés comme ayant un niveau élevé d'habiletés professionnelles, soit 84 % et sept comme ayant un niveau faible, soit 16 %.

Il est raisonnable de penser qu'une approche de supervision collaboratrice ou non-directive de la part des superviseurs pourraient trouver un écho favorable chez les supervisés si la tendance identifiée se vérifie par l'évaluation individuelle des supervisés que feront les superviseurs au moment de la mise en oeuvre du projet.

FIGURE P

TENDANCE DE LA MATURITÉ PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS, PAR TYPES D'ENSEIGNANTS



2. Données spécifiques sur la maturité professionnelle des enseignants

Une analyse des données recueillies confirme la tendance générale de la maturité professionnelle des enseignants.

En ce qui concerne tous les enseignants du secondaire, le score total moyen pour la dimension engagement et motivation est de 30,6 sur 42 et de 31,2 sur 42 pour la dimension habiletés professionnelles. Les critères qui ressortent comme étant les plus positifs sont : la volonté de prendre des responsabilités, l'autonomie, la connaissance de l'emploi et la compréhension des exigences de la tâche avec un score moyen de 4,5 sur 6 chacun et un écart type variant entre 0,6 et 0,8. L'autre critère qui ressort positivement est l'expérience avec un score moyen de 4,7 sur 6. Les critères obtenant les scores moyens les plus bas sont : l'initiative (4 sur 6), la flexibilité (4,1 sur 6), l'efficacité de l'approche pédagogique et la capacité de solutionner les problèmes avec un score moyen de 4,3 sur 6. Dans ces derniers cas, les écarts types sont un peu plus élevés variant de 0,7 à 0,9.

Les autres résultats nous paraissant les plus significatifs sont ceux des enseignants des départements des techniques de cuisine : production, des techniques de cuisine : secondaire, des techniques de pâtisserie et des techniques de restaurant regroupant trente sept des quarante-cinq professeurs évalués et dont la grande majorité oeuvre exclusivement au secondaire. Les plus hauts comme les plus bas scores moyens sont identifiés tant en regard des résultats du département que de ceux des autres départements aux mêmes critères, ce qui permet de faire ressortir les forces et les faiblesses des enseignants dans chaque département.

Département des techniques de cuisine : production

Les forces de ce département semblent être la volonté de prendre des responsabilités (4,8 sur 6), le désir d'implication et la capacité de prendre des responsabilités (4,7 sur 6). Les faiblesses semblent être la connaissance de l'emploi et la compréhension des exigences de la tâche avec 4,4 sur 6. Ceci est révélateur de la perception que l'on a de ces enseignants comme étant, de par la nature de leur enseignement qui vise la mise en application des apprentissages en fin de programme, plus portés vers le résultat, produire un menu, que vers le processus d'apprentissage et la pédagogie en général. Néanmoins, ce département obtient, parmi les quatre analysés, le plus haut score moyen à la dimension «engagement et motivation».

Département des techniques de cuisine : secondaire

Les points forts des enseignants de ce département se révèlent nombreux. Les professeurs ont de l'expérience (4,8 sur 6), un désir d'accomplissement, de l'implication, de l'autonomie, la connaissance de l'emploi et le désir de prendre des responsabilités avec un score moyen de 4,6 sur 6. Ce dernier critère est soutenu par une capacité légèrement moins forte de prendre des responsabilités (4,4 sur 6). Ce département obtient le plus haut score total moyen à la dimension «habiletés professionnelles», soit 31,9 sur 42. Il n'y a pas de faiblesse significative. Les professeurs de ce groupe, qui enseignent la formation de base, ont dû échanger entre eux et avec les conseillers pédagogiques pour intégrer les nouveaux programmes d'études et se recentrer sur la pédagogie. Le groupe est homogène mais, d'une certaine façon, chacun des membres étant dépendants les uns des autres.

Département des techniques de pâtisserie

Ce sont surtout les points faibles qui ressortent chez les enseignants de ce département. Les critères les plus faibles sont : l'initiative (3,8 sur 6), le respect des

échéances et la capacité de solutionner les problèmes (4,2 sur 6). La dimension engagement et motivation obtient le plus faible score total moyen de tous les départements avec 29,1 sur 42 et la dimension habiletés professionnelles un des plus faibles avec 30,6 sur 42. Le seul point fort qui ressort est l'expérience avec 4,7 sur 6, ce qui est cependant appelé à changer avec l'arrivée de plusieurs nouveaux enseignants sans expérience. Cela peut s'expliquer par le style de leadership autoritaire ou négatif de certains enseignants du département et la mauvaise qualité des relations interpersonnelles qui y sont vécues. On peut mettre ces résultats en corrélation avec ceux obtenus lors du sondage sur le climat organisationnel qui étaient très faibles.

Département des techniques de restaurant

Les deux forces qui ressortent sont : la connaissance de l'emploi (4,6 sur 6) et la tenacité (4,5 sur 6). Les faiblesses identifiables sont : la flexibilité (3,9 sur 6), l'initiative (4 sur 6), l'efficacité de l'approche pédagogique et la capacité de solutionner des problèmes avec 4,1 sur 6. De plus, à la dimension habiletés professionnelles, le département obtient un des plus bas scores totaux moyens avec 30,6 sur 42. Ces résultats démontrent un manque d'homogénéité dans les comportements des enseignants, d'ailleurs les écarts types sont généralement supérieurs à ceux des autres départements variant pour les points faibles de 0,9 à 1,2.

L'analyse du profil général de la maturité professionnelle des enseignants du secondaire suggère que, généralement, une approche collaboratrice ou non-directive de la supervision est envisageable. Les résultats se situent principalement entre 4 et 5 sur 6, à la limite de la frontière que le jury a tracée entre un niveau élevé et un niveau faible dans l'engagement et la motivation et dans les habiletés professionnelles. Ceci, à notre avis, renforce l'importance qui doit être accordée à cette phase de la supervision pédagogique. La qualité de l'évaluation individuelle que chaque superviseur ou superviseure fera de chacun ou chacune des supervisés devrait permettre d'adopter le style de supervision approprié et de faire évoluer la relation d'aide entre eux.

Les questionnaires proposés par le MEQ nous apparaissent faciles d'utilisation en autant que les superviseurs aient l'information nécessaire pour les interpréter. Ces outils ont été revus et corrigés (Girard 1992, p. 67 et 68) et cette dernière version nous semble meilleure et plus claire pour l'utilisateur. Les superviseurs pourraient étudier cette version révisée et faire un choix entre cette dernière et celle présentée à l'annexe N.

5.3.3 La préparation du projet de supervision

Le modèle du ministère de l'Éducation du Québec propose une démarche d'élaboration d'un projet local de supervision, que nous appellerons la préparation du projet de supervision. Cette démarche d'élaboration du projet fait partie de l'analyse du micro-environnement et est en lien direct avec la capacité d'accueil de l'organisation analysée précédemment à travers l'environnement éducatif et la maturité professionnelle des enseignants.

L'environnement éducatif, d'une part, favorise le projet grâce aux intentions de la direction, notamment l'arrimage qui peut être fait entre la qualité totale et la supervision pédagogique. D'autre part, l'état actuel du climat incite à la prudence quant au processus d'implantation et de mise en oeuvre.

Les auteurs du modèle de supervision identifient deux phases à la démarche d'élaboration du projet :

- Le processus d'élaboration, qui permet la consultation des acteurs, l'expérimentation, la formation des superviseurs et des supervisés et l'ajustement du système de supervision aux besoins de l'école et des groupes la composant.
- La généralisation du projet de supervision, ce que nous interprétons comme étant l'évaluation après expérimentation du projet et la décision institutionnelle d'intégrer la supervision pédagogique à la gestion scolaire, d'y consacrer les ressources nécessaires et de la mettre en oeuvre.

a) Processus d'élaboration du projet de supervision

Le processus est composé de trois parties :

- La reconnaissance, par les enseignants, du besoin d'améliorer la qualité de l'enseignement.
- La recherche et l'identification de nouvelles solutions pour améliorer la qualité de l'enseignement.
- La mise en oeuvre des activités de supervision.

(Girard 1986, fascicule 4, p. 2).

L'évaluation de la maturité professionnelle des enseignants par le superviseur ou la superviseure déterminera sur laquelle des composantes il faudra mettre l'accent. Avec des enseignants majoritairement de type E-1 et E-2, l'accent devrait être mis sur la reconnaissance du besoin d'améliorer la qualité. Avec des enseignants majoritairement des types E-2 et E-3, on insistera sur la recherche et l'identification de nouvelles solutions. Des enseignants majoritairement de type E-3 et E-4 favoriseront la mise en oeuvre des activités de la supervision proprement dite. Nous pensons toutefois que les trois composantes doivent demeurer présentes dans le processus.

La maturité professionnelle des enseignants du secondaire, telle que l'analyse que nous en avons faite précédemment nous la laisse percevoir, aurait principalement tendance à se situer aux niveaux E-3 et E-4. Ceci devrait guider les superviseurs pour qu'ils insistent sur la mise en oeuvre des activités de supervision proprement dite. Cette composante s'appuie sur le leadership pédagogique et la compétence des superviseurs. Ces derniers doivent être capables de confiance, d'ouverture, d'écoute et de relations humaines dans la direction professionnelle et dans une approche «par équipe». Ceci implique qu'avant toute mise en oeuvre du projet, les superviseurs soient préparés au niveau des habiletés conceptuelles et techniques reliées à la démarche pédagogique et à celui des habiletés interpersonnelles requises par la relation d'aide au personnel professionnel et par l'animation de groupes de travail.

Une façon de les amener à développer les habiletés nouvellement acquises ou à consolider celles qu'ils possèdent déjà serait d'expérimenter avec des petits groupes d'enseignants les composantes du processus d'élaboration du projet. Chacune de ces composantes a fait ou fait actuellement l'objet d'activités institutionnelles ou sectorielles sur lesquelles le développement du projet pourrait s'asseoir.

1. La reconnaissance du besoin d'améliorer la qualité de l'enseignement

Cette reconnaissance est implicite à la suite des conclusions du rapport préliminaire relatif à une étude effectuée par une firme-conseil auprès d'anciens élèves, de représentants de la communauté de référence et du personnel de l'ITHQ. Cette étude portait sur divers sujets concernant l'enseignement et les activités de l'ITHQ (Sécor 1989). Dans ce rapport, on reconnaissait la qualité générale de la formation mais on mettait en cause la qualité de certains enseignements ainsi que l'actualisation des connaissances des enseignants. Ceci a eu un effet déclencheur pour, notamment, développer un projet éducatif dont un des volets principaux est la qualité de la formation. Ce projet est en cours, toutefois le volet de la qualité globale de l'enseignement n'est pas encore développé. Il nous apparaît indéniable qu'un effort en ce sens aurait un impact positif sur la reconnaissance, de la part de tous, du besoin d'améliorer la qualité de l'enseignement. Cela est reconnu par certains enseignants mais d'autres n'en font pas une priorité ou ne le reconnaissent pas ouvertement de peur d'être évalués. Le projet éducatif ne devrait-il pas déterminer ce qu'est la qualité de l'enseignement et le niveau de qualité désiré à l'ITHQ? Faute de cadre pour situer la qualité attendue, il nous apparaîtrait utile de l'établir avec de petits groupes d'enseignants volontaires lors d'une journée pédagogique. La méthode suggérée est basée sur le modèle du champ de forces conçu par Kurt Lewin. Deux auteurs québécois, Pierre Collerette et Gilles Delisle (1982), décrivent ce modèle et l'utilise dans le cadre du changement planifié. Une situation actuelle, le statu quo, est maintenue en équilibre grâce à la pression de forces contraires. Pour faire changer cette situation, et briser l'équilibre, il suffit, après les

avoir identifiées, d'amenuiser les forces défavorables au changement (forces restrictives) et de renforcer celles favorables au changement (forces motrices) et ainsi faire se déplacer la situation actuellement insatisfaisante vers la situation désirée. Ce modèle est illustré à la figure Q. La méthode qui découle de ce modèle permet d'amener les enseignants à réfléchir sur l'état actuel de la qualité de l'enseignement dans leur école. Elle est décomposée en dix étapes, qui s'inspirent en partie de la technique du groupe nominal de Delbecq et Van de Ven, que nous reproduisons ci-après (Girard 1986, fascicule 4, p. 5) :

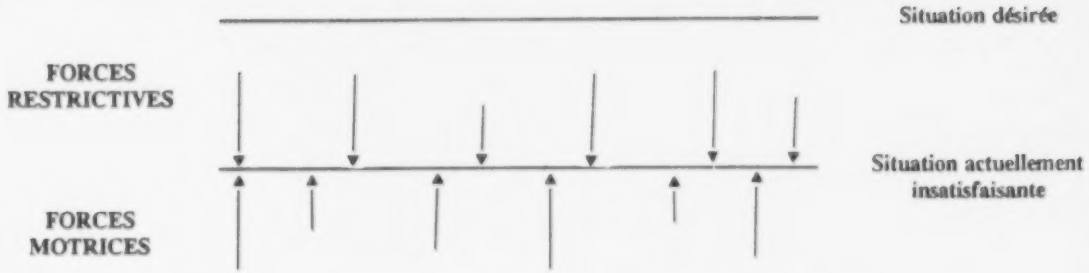
Étape 1 : Identifier les forces restrictives.
Étape 2 : Identifier les forces motrices.
Étape 3 : Retenir les forces restrictives et motrices sur lesquelles il est possible d'intervenir de façon constructive.
Étape 4 : Chiffrer l'intensité ou l'importance relative des forces restrictives et motrices.
Étape 5 : Monter un graphique indiquant l'intensité ou l'importance relative des forces restrictives et motrices.
Étape 6 : Énumérer une série d'actions qui pourraient réduire ou éliminer les forces restrictives.
Étape 7 : Énumérer une série d'actions qui pourraient augmenter l'effet de chacune des forces motrices.
Étape 8 : Retenir les actions les plus pertinentes en révisant les deux séries d'actions élaborées aux étapes 6 et 7.
Étape 9 : Inventorier pour chacune des actions retenues les ressources requises.
Étape 10 : Préciser pour chacune des actions retenues les activités qui seront réalisées, le responsable et le calendrier de réalisation.

Nous avons expérimenté cette méthode avec le groupe de référence des enseignants et des conseillers pédagogiques élargi, de l'étape 1 à l'étape 7.

Le sujet a été modifié. Au lieu de viser l'amélioration de la qualité de l'enseignement, nous avons visé la mise en oeuvre d'un processus de supervision pédagogique formative. Tout en testant la méthode, cela nous a permis de recueillir plusieurs informations utiles pour l'implantation du projet. Le détail des étapes de cette activité ainsi que les outils utilisés sont à l'annexe O.

FIGURE Q

MODÈLE DU CHAMP DE FORCES



À la fin de l'étape 3, nous avons été en mesure de recueillir un nombre de forces motrices et restrictives restreint. L'activité s'étant déroulée en deux temps, douze personnes ont participé au vote final sur les seize ayant initialement participé aux étapes préalables, certaines n'étant plus disponibles. Huit forces restrictives et six forces motrices ont été retenues par le groupe (voir tableau 12). Chaque participant ou participante devait voter deux fois. Une première fois pour les cinq forces restrictives jugées les plus pertinentes et une deuxième fois pour les cinq forces motrices à retenir.

Les étapes 4 et 5 ont permis aux participants d'attribuer à chacune des forces retenues un degré d'intensité ou d'importance relative moyen, pouvant restreindre ou faciliter la mise en oeuvre d'un processus de supervision pédagogique et d'imager le champ de forces, tel qu'ils le perçoivent, par un graphique. Cette représentation est à la figure R. Chaque participant ou participante a été appelé à attribuer, à chaque force du tableau 12, par vote secret, un degré d'intensité ou d'importance relative sur une échelle allant de 1 à 5 où 1 est la cote la plus basse et 5 la plus élevée. La combinaison des forces retenues et du degré d'intensité ou d'importance relative accordé à chacune permet d'identifier et de sélectionner les forces dont il faudra principalement tenir compte et pour lesquelles il faudra rechercher des solutions pour atténuer l'effet des forces

Tableau 12

12. Liste des principales forces relatives à la mise en oeuvre de la supervision pédagogique

A. FORCES RESTRICTIVES

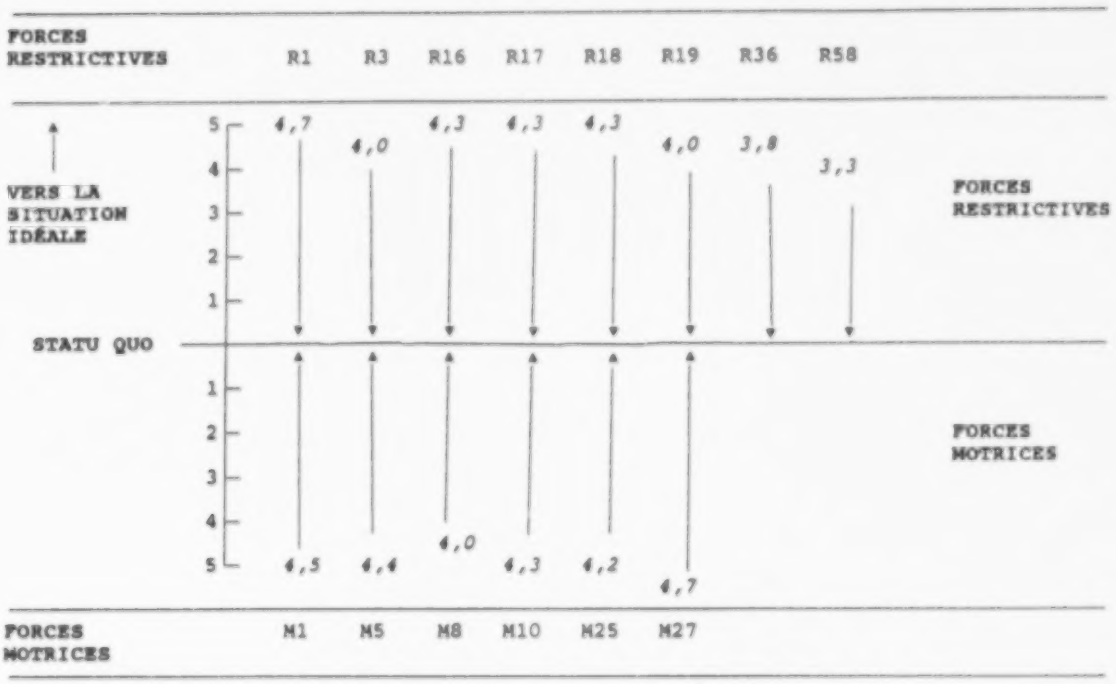
N°	Score	Énoncé
R 1	9	Manque de communication entre les professeurs et les directions d'enseignement
R 3	7	Manque de confiance entre les professeurs et les directions d'enseignement
R 16	5	Difficultés interpersonnelles au sein du corps professoral
R 17	5	Motivation difficile à engager chez un individu et notamment au sein d'un groupe (département)
R 18	5	Professeurs individualistes → court-circuitent le travail de consultation en groupe (perçoivent leurs tâches comme ne faisant pas partie d'un tout)
R 19	5	Refus de mettre en commun des documents, recherches, approches pédagogiques et contenu de cours
R 36	5	Crainte face aux critères de sélection des superviseurs (résistance : matière ou pédagogie?)
R 58	5	L'impression que les enseignants occupent de moins en moins de place dans une dynamique pédagogique

B. FORCES MOTRICES

N°	Score	Énoncé
M 1	6	Compréhension juste des avantages à en retirer
M 5	7	Formation et information pertinentes des professeurs relativement à cette méthode
M 8	6	Établissement clair et simple des étapes de la supervision
M 10	6	Transparence de l'intention et de la gestion du processus de supervision : qui, quand, comment, pourquoi?
M 25	6	Engagement des professeurs face à leur propre formation
M 27	8	Volonté de plusieurs d'améliorer la qualité de l'enseignement

FIGURE R

CHAMP DES PRINCIPALES FORCES AGISSANT SUR LA MISE EN OEUVRE DE LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE À L'ITHQ



Le degré d'intensité des forces est indiqué par les chiffres en italique.

Échelle :

1. Presque pas d'effet
2. Relativement peu d'importance
3. Importance moyenne
4. Facteur important
5. Facteur très important

restrictives et augmenter l'effet des forces motrices. On remarque que les forces restrictives sont essentiellement de deux ordres : la confiance et la communication entre

les enseignants et les directions d'enseignement et la difficulté de travailler ensemble chez les enseignants. En ce qui concerne les forces motrices, on y retrouve deux dominantes : la volonté et l'engagement personnel pour améliorer la qualité de l'enseignement et la mise en oeuvre de moyens pour informer clairement et simplement sur les intentions et le processus de la supervision pédagogique. De ces constats, on peut déduire que les superviseurs, qui appartiennent aux directions d'enseignement, devront s'attacher à améliorer la communication et la confiance avec les enseignants. Cela est un objectif déjà identifié par l'analyse du climat organisationnel.

Il faudra aussi trouver des moyens pour amener les enseignants à mieux faire équipe entre eux. Cela pourrait s'améliorer grâce à la supervision pédagogique où l'interaction entre les pairs est un élément de la structure de soutien. L'implantation, les forces motrices retenues en transmettent clairement le message, devra se faire avec un souci constant de transparence, de clarté et de simplification du processus de supervision. Elle devra, comme le soulignent les auteurs du modèle de supervision, se baser sur la volonté des enseignants et des superviseurs d'améliorer la qualité de l'enseignement et miser sur l'engagement et la motivation des agents éducatifs. La relation d'aide professionnelle, si elle se développe adéquatement, et si elle est bien acceptée de la part des supervisés, devrait entraîner chez chaque enseignante ou enseignant une participation accrue par sa propre prise en charge (Thériault 1984). De cette prise en charge l'auteure déduit que l'engagement devrait se manifester. Elle cite Henri Saint-Pierre (p. 85) : «La prise en charge est antérieure à l'engagement et ce n'est que lorsqu'elle se fait que l'engagement apparaît et qu'il est actif».

2. La recherche et l'identification de nouvelles solutions pour implanter le changement

Le processus d'élaboration du projet de supervision prévoit en deuxième partie la recherche, avec les enseignants, de solutions pour amenuiser l'effet des forces restrictives et augmenter celui des forces motrices en vue d'améliorer la qualité de

l'enseignement. Comme pour la partie précédente, nous avons visé la mise en oeuvre de la supervision pédagogique. Nous avons donc poursuivi le processus décrit précédemment par les étapes 6 et 7. Les participants ont été appelés à énumérer une série de solutions pour chacune des forces retenues à l'étape 3 (voir tableau 12). Nous avons recueilli en moyenne une douzaine de solutions par énoncé tant pour les forces restrictives que pour les forces motrices, soit plus de cent cinquante énoncés de solutions.

À l'étape 8, nous avons procédé en deux temps. Dans un premier temps, nous avons retenu les quatre forces restrictives et les quatre forces motrices affichant le plus haut degré d'intensité. Il s'agit des énoncés suivants, revus et corrigés, classés par ordre décroissant d'intensité :

Forces restrictives :

R 1 manque de communication entre les professeurs et les directions d'enseignement (intensité de 4,7);

R 16 relations interpersonnelles difficiles au sein du corps enseignant (intensité de 4,3);

R 17 motivation difficile à développer chez un individu au sein du département d'enseignement (intensité de 4,3);

R 18 professeurs individualistes qui n'appliquent pas toujours les résultats du travail de groupe et qui ne perçoivent pas leur tâche comme faisant partie d'un tout (intensité de 4,3).

Forces motrices :

M 27 volonté de plusieurs d'améliorer la qualité de l'enseignement (intensité de 4,7);

M 1 avantages à retirer de la supervision (intensité de 4,5);

M 5 formation et information pertinente des professeurs relatives au processus de supervision (intensité de 4,4);

M 10 transparence de l'intention et de la gestion du processus de supervision : qui fait quoi, quand, comment et pourquoi? (intensité de 4,3).

Dans un second temps, nous avons regroupé et reformulé les énoncés de solutions les plus pertinents.

Les actions à mener pour atténuer l'effet des principales forces restrictives seraient :

- Favoriser les rencontres entre les directions de l'enseignement et les enseignants par :
  - . des échanges interpersonnels plus fréquents;
  - . une communication active basée sur l'écoute et le feed-back;
  - . des visites régulières des directeurs d'enseignement dans les classes;
  - . des rencontres formelles et informelles, en petits groupes, entre les enseignants et les directeurs d'enseignement;
  - . la simplification du discours en ce qui concerne les conseillers pédagogiques;
  - . l'établissement d'un processus permettant le dialogue et permettant à tous de s'exprimer sans risque de sanction;
  - . la clarification et la communication des rôles de chacun.
- Utiliser un style de leadership plus démocratique.
- Former les agents éducatifs :
  - . aux relations humaines;
  - . à l'écoute et l'empathie;
  - . à la maîtrise de techniques et d'outils de communication interpersonnelle et d'animation de groupe.
- Créer des occasions de rencontres à caractère social ou professionnel favorisant la communication entre les agents éducatifs.
- Favoriser les journées de formation commune et les activités de groupe pour permettre aux professeurs de mieux se connaître et d'échanger sur leurs activités professionnelles respectives.
- Amener les enseignants à développer leur motivation et leur engagement dans le cadre des activités départementales :
  - . en fournissant le support d'un expert;

. en invitant les enseignants qui participent volontairement à l'évaluation de leur enseignement à partager leur expérience avec leurs collègues afin de souligner les aspects positifs de l'évaluation et d'atténuer les craintes;
. en faisant la promotion du perfectionnement individuel et collectif;
. en favorisant la participation à des projets avec les pairs pour développer l'esprit d'équipe;
. en supportant et en sécurisant les enseignants qui éprouvent des difficultés.

Comme on peut s'en rendre compte, on retrouve dans les actions à mener pour atténuer l'effet des forces restrictives que les participants suggèrent, l'essence même de ce que le modèle de supervision du MEQ vise à développer par le biais de la relation d'aide au personnel professionnel et le développement du support par les pairs, c'est-à-dire la prise en charge par les enseignants de leur propre développement professionnel dans le cadre d'une structure souple de supervision de l'enseignement et d'aide professionnelle ainsi que l'établissement de relations interpersonnelles de qualité.

Les actions à mener pour augmenter l'effet des principales forces motrices seraient :

- Transmettre aux enseignants une information générale sur la supervision pédagogique formative :
  . en rencontrant les enseignants par petits groupes;
  . en invitant des conférenciers qui ont expérimenté avec succès la supervision pédagogique formative;
  . en fournissant de la documentation sur le sujet;
  . en variant les moyens d'information utilisés;
  . en invitant des experts à venir expliquer la supervision pédagogique (nul n'est prophète en son pays...).
- Encourager les enseignants qui démontrent une volonté d'améliorer la qualité de leur enseignement :
  . en reconnaissant publiquement les «bons coups» des enseignants, surtout de ceux qui s'impliquent dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement;

. en mettant en valeur le rôle des enseignants et l'importance du partage des connaissances et des compétences au bénéfice des élèves.

- Identifier les professeurs-leaders qui présentent une image positive par leur souci d'améliorer la qualité de l'enseignement et les amener à être des agents de changement :
  . en regroupant ces personnes pour en faire un groupe-moteur qui aurait un effet d'entraînement chez les autres;
  . en les amenant à déclencher des actions concrètes d'amélioration de l'enseignement dans la salle de classe;
  . en se servant de cette force pour développer des normes de qualité que l'ensemble des professeurs pourrait s'approprier.
- Baser la supervision pédagogique avant tout sur le désir d'améliorer la qualité de l'enseignement.
- Communiquer aux enseignants les avantages que la supervision pédagogique peut leur procurer aux plans professionnel et humain :
  . du point de vue individuel;
  . du point de vue collectif.
- Faire ressortir aux professeurs, par des exemples concrets, les liens entre la qualité de leur enseignement et :
  . leur qualité de vie et leur satisfaction au travail;
  . les nouvelles attentes du marché du travail envers les diplômés;
  . leur importance dans la formation des élèves;
  . l'évaluation de leur rendement au travail.
- Former les professeurs à la supervision :
  . en organisant des ateliers de formation sur le modèle adopté;
  . en dirigeant, dans le cadre d'une relation d'aide au personnel professionnel, le plan d'action de chaque professeure ou professeur pour améliorer la qualité de son enseignement;
  . en mettant tout en oeuvre pour permettre à chacun ou chacune de bien comprendre et de s'approprier la démarche;

. en prenant la précaution de ne pas créer deux clans : les superviseurs et les supervisés;
. en laissant «travailler le temps» par une implantation «étapiste».

- Établir un climat de confiance :
  . en expliquant les buts de la démarche;
  . en précisant clairement et simplement les étapes du processus de supervision de façon à ce qu'il soit compris et accepté;
  . en communiquant et en expliquant les objets de supervision et les indicateurs de qualité de l'enseignement utilisés par les superviseurs;
  . en communiquant à l'ensemble des professeurs les résultats des expériences de supervision qui auront eu lieu;
  . en formant les superviseurs à jouer adéquatement leur rôle d'aidant.

Les solutions proposées pour augmenter l'effet des forces motrices s'orientent vers une information complète des enseignants, vers la transparence des intentions et des actions et vers la formation adéquate des superviseurs et des supervisés. L'implantation d'un projet de supervision pédagogique relève du changement planifié et elle devrait être préparée et réalisée avec soin en tenant compte des résistances mais aussi des facteurs favorables.

La combinaison du modèle du champ de forces et de la technique du groupe nominal nous a permis de recueillir de l'information, de sensibiliser les participants à certains aspects de la supervision pédagogique et d'expérimenter le processus d'élaboration d'un projet de supervision. À la fin de la dernière rencontre, animée par le directeur de l'enseignement secondaire et un conseiller pédagogique, nous avons recueilli les commentaires suivants de la part des enseignants.

- Ce type de rencontres nous apprend à mieux vous connaître en tant que directeur et conseiller pédagogique.
- Nous connaissons mieux les orientations et les points de vue de la direction.
- Les échanges entre nous augmentent notre participation.
- Animation détendue qui favorise un climat de sympathie.

- Nous avons apprécié la technique du groupe nominal qui permet à chacun de s'exprimer. Elle pourrait être utilisée dans diverses situations où la participation des enseignants est souhaitable.
- Les objectifs étaient bien définis et la démarche structurée. La spontanéité est une force de la technique du groupe nominal.

Ces commentaires laissent supposer qu'une telle démarche pourrait produire des résultats intéressants lors de l'implantation pour sensibiliser et former les professeurs à la supervision pédagogique.

3. La mise en oeuvre des activités de supervision

Il s'agit ici de l'implantation et de la mise en oeuvre du projet qui seront développés dans les prochains chapitres : conception de la solution et recommandations. On peut y assimiler les étapes 9 et 10 du processus de préparation du projet.

b) Généralisation du projet de supervision

Cet aspect ne faisant pas partie de notre mandat, nous ne nous y attarderons pas.

Il nous est permis de conclure que le micro-environnement présente, dans l'environnement éducatif, un facteur favorable à la mise en oeuvre du projet de supervision pédagogique, soit les intentions de la direction de développer la qualité et un facteur défavorable, soit un climat organisationnel pauvre. L'évaluation qui a été faite de la maturité professionnelle des enseignants permet d'envisager une approche collaboratrice ou non-directive, ce qui peut être interprété comme un facteur favorable également. Les solutions, proposées par les enseignants que nous avons consultés pour agir sur les forces existantes face à la mise en oeuvre de la supervision pédagogique, vont dans le sens même des objectifs de la supervision pédagogique formative et de son implantation. Ces différents facteurs nous permettent de croire que le micro-

environnement favoriserait notre projet si l'on intervient pour améliorer le climat organisationnel et si l'on tient compte de tous les facteurs pour l'implanter.

CONCLUSION

L'analyse des données recueillies a permis d'établir un cadre à la supervision pédagogique. Onze principes directeurs, validés par un groupe d'enseignants et de conseillers pédagogiques ainsi que par des gestionnaires des services pédagogiques, mettent en exergue le leadership et la responsabilité devant être assurés par la Direction dans un processus d'amélioration de la qualité. La supervision pédagogique se fait avec les enseignants dans la transparence, elle répond à des objectifs institutionnels et aux besoins individuels de perfectionnement professionnel des agents éducatifs. L'aspect formatif de la supervision est dominant et se traduit par de l'aide et de l'assistance au personnel professionnel. C'est un processus continu en forme de spirale ou chaque boucle vient s'ajouter à la précédente dans le développement professionnel des agents éducatifs.

De l'analyse du macro-environnement est ressortie l'influence possible des facteurs externes sur l'implantation et le développement du projet. Les politiques de la fonction publique ainsi que celles du ministère de l'Éducation du Québec et de celui de l'Enseignement supérieur et de la science semblent favoriser le projet tant par les incitatifs à développer la qualité que par la mise en oeuvre des nouveaux programmes d'études, ce qui devrait amener les enseignants à rechercher de nouvelles avenues dans leurs pratiques éducatives. Par contre, les relations de travail pourraient être, si le climat continue de se détériorer, un obstacle important à l'implantation du projet. La conjoncture économique et sociale, par ses pressions sur le système d'éducation, peut être un stimulus à «faire quelque chose» pour améliorer la qualité des services éducatifs.

Le micro-environnement comprend les facteurs les plus déterminants pour l'implantation et la mise en oeuvre de la supervision pédagogique. L'environnement éducatif comporte, par son programme de qualité totale, un facteur favorable appuyé par la volonté exprimée dans le projet éducatif d'évaluer l'enseignement. En revanche, l'analyse que nous avons faite du climat organisationnel démontre que la confiance doit être rebâtie avant de généraliser le projet de supervision pédagogique. La maturité professionnelle des enseignants, telle qu'évaluée par un groupe de conseillers pédagogiques, nous permet de croire qu'il est possible pour les superviseurs d'adopter une approche non-directive et collaboratrice avec la plupart des enseignants. Finalement, l'atelier sur le champ de forces relatif à l'implantation de la supervision pédagogique à l'ITHQ nous a permis de recueillir de précieuses informations pour favoriser une implantation réussie du projet.

À la lumière des conclusions que nous pouvons tirer de notre analyse, nous pensons que les chances de réussite pour implanter et ensuite mettre en oeuvre un processus de supervision de l'enseignement de type formatif sont bonnes.

Dans les chapitres qui suivent nous proposerons un modèle adapté à l'Institut, en fonction des données recueillies, et nous ferons des recommandations relatives à la préparation du projet, à son implantation et aux ressources nécessaires à l'exploitation d'un tel programme.

6. CONCEPTION DE LA SOLUTION

6. CONCEPTION DE LA SOLUTION

Introduction

La concrétisation d'un modèle de supervision pédagogique réside dans la définition et l'organisation des éléments et de la démarche qui le composent. Dans ce chapitre, nous nous proposons de réaliser le quatrième objectif général de l'étude en développant un modèle de supervision adapté à la situation organisationnelle de l'Institut. Pour ce faire, nous décrirons le processus de supervision, nous préciserons les rôles et responsabilités des acteurs et nous adapterons ou développerons, au besoin, les instruments nécessaires à son opérationalisation. Ceci nous permettra d'atteindre les deuxième, troisième et quatrième objectifs spécifiques de notre étude.

Ce modèle, basé sur le modèle théorique choisi au chapitre 3, respecte les principes directeurs énoncés au sous-chapitre 5.1. Ceci implique que les rôles des superviseurs et ceux des supervisés soient précisés, tant globalement que spécifiquement par rapport à un objet de supervision. Nous serons donc amenés à cerner ces objets de supervision à partir du rôle généralement attendu des enseignants.

Le processus de supervision basé sur celui du modèle théorique de référence sera revu et enrichi d'éléments qui nous sont apparus intéressant dans certains autres modèles résumés au chapitre du cadre conceptuel.

Le modèle du MEQ propose une structure de soutien que nous pourrons adapter à la structure organisationnelle particulière de l'ITHQ.

6.1 Rôles des acteurs dans la supervision pédagogique

Dans la supervision pédagogique, la personne qui paraît agir le plus est celle qui supervise car c'est plutôt à son rôle que l'on s'arrête dans la littérature. Dans une optique où les enseignants sont responsables de leur propre développement professionnel, on peut aussi leur attribuer un rôle et des responsabilités dans le processus d'amélioration de la qualité de l'enseignement. Dans un premier temps, nous tenterons de préciser les principales responsabilités des superviseurs, ensuite, en se basant sur quelques études, nous établirons les principales responsabilités des enseignants dans le cadre de leur fonction éducative.

Les termes «aidant, aidé, superviseur, supervisé» sont autant de termes qui, pour certains, ont une connotation négative ou à tout le moins qui engendre la méfiance. Étant donné qu'il s'agit d'un système où des personnes occupent une fonction et ont un titre rattaché à cette fonction, nous l'utiliserons de préférence aux termes consacrés en supervision ou en relation d'aide énumérés plus haut, lorsque cela sera possible.

6.1.1 Rôles et responsabilités des superviseurs

Les superviseurs, selon les rôles qu'ils sont appelés à jouer auprès des enseignants, peuvent exercer deux fonctions : une de supervision directe et de direction, à ce titre le terme de superviseur ou de superviseure est approprié, et une d'aide et de support au personnel professionnel, c'est la situation qui sera la plus fréquemment répandue, à ce titre nous utiliserons plutôt le terme de «personne-support».

Les personnes appelées à superviser l'amélioration de la qualité de l'enseignement doivent posséder les attitudes requises à une relation aidante et les habiletés nécessaires pour exercer efficacement leur rôle.

a) Les attitudes requises

La supervision pédagogique, telle que nous la concevons, exige du leadership de la part des personnes en autorité qui sont responsables de la démarche. Le modèle théorique de référence fait appel au leadership situationnel basé sur la théorie de Hersey et Blanchard (1977). Cette théorie, établie à partir des travaux de Blake et Mouton sur les deux orientations des gestionnaires : vers la tâche et vers les relations avec les personnes, propose d'optimiser et d'équilibrer ces deux dimensions et d'intervenir auprès des subordonnés selon leur degré de maturité. Ce degré de maturité a été analysé au sous-chapitre 5.3.2. On y soulignait l'existence de quatre niveaux de maturité professionnelle chez les enseignants, décrits à l'annexe L, et les approches de supervision qui y correspondent, décrites à l'annexe M. Le leadership de type démocratique est celui qui est généralement reconnu comme étant approprié à la gestion scolaire. Éthier (1989), constatant les différentes interprétations données à ce type de leadership, tente de le préciser ainsi :

> Le leadership pédagogique démocratique s'exerce par une intervention dynamique du leader, en ce sens qu'il doit influencer - mot dangereux dans sa perception - à partir de son implication personnelle. Il a des idées et les fait valoir. Il a des positions et les défend. Il est chargé de dossiers, de projets, de changements à implanter, il ne craint pas de les défendre et de hâter leur réalisation. Le tout par une gestion participative où chacun est partie prenante aux décisions et est ouvert aux suggestions des autres. (p. 257)

Les superviseurs, dans le cadre d'une relation d'aide au personnel professionnel, devraient développer les six attitudes fondamentales au niveau souhaité tel qu'identifiés au tableau 1, que sont : la compréhension empathique, le respect chaleureux à l'égard de l'enseignante ou de l'enseignant, l'authenticité, la précision et la spécificité de l'expression, la confrontation et l'immédiateté.

b) Les habiletés requises

Pour réussir une relation d'aide, les superviseurs devraient enrichir leur connaissance des approches d'aide classiques, plus particulièrement celle centrée sur la résolution de problème (Thériault 1984, p. 57 à 63). Ils devraient développer leur capacité de donner et de recevoir du feed-back et l'orienter vers les caractéristiques identifiées (Girard 1986, fascicule 5, p. 16) afin de le rendre efficace et significatif pour les enseignants. Dans le but de s'assurer de sa crédibilité auprès de ceux-ci, la personne qui supervise ou qui soutient la démarche de l'amélioration de leur enseignement, devrait elle-même posséder les connaissances appropriées aux objets qu'elle supervise, comme par exemple : la connaissance des programmes d'études, de la démarche pédagogique, du matériel didactique, des outils d'évaluation des apprentissages, etc. La connaissance du processus de supervision dans son ensemble, une maîtrise de toutes les étapes de la démarche et la capacité de les mener à bien est indispensable. La maîtrise d'outils et des techniques d'animation ou de prise de décision en groupe viennent s'ajouter aux habiletés de base que sont : la communication, la motivation, la planification, le contrôle, l'évaluation et la prise de décision appliquées dans une optique de relation d'aide.

c) La répartition des rôles de supervision à l'ITHQ

Selon la structure organisationnelle actuelle de l'Institut (voir figure A), la personne à qui devrait incomber la responsabilité de la qualité de l'enseignement est le directeur ou la directrice de l'enseignement. Il faut également tenir compte des rôles des autres intervenants dans les activités éducatives. Ceci nous amène à proposer les rôles de supervision suivants :

Le directeur ou la directrice des services pédagogiques :

- définit les objectifs institutionnels relatifs à la qualité de l'enseignement et à la supervision pédagogique, les communique et voit à leur mise en oeuvre;
- définit les politiques et procédures pédagogiques, les communique et voit à leur application;
- offre le support aux superviseurs en ce qui concerne les ressources requises et la satisfaction des besoins en matière d'amélioration de la qualité de l'enseignement;
- approuve les plans de perfectionnement nécessitant des ressources externes aux directions de l'enseignement et y participe au besoin.

Le directeur ou la directrice de l'enseignement :

- en tant que supérieur immédiat des enseignants, représente l'autorité responsable de la qualité de l'enseignement;
- fait appliquer les objectifs institutionnels, les politiques et procédures pédagogiques internes et externes ainsi que le curriculum effectif de chaque programme, s'assure qu'ils soient connus et compris;
- définit en consultation avec les autres superviseurs de son équipe pédagogique les objectifs généraux de la supervision pédagogique dans sa direction;
- coordonne les activités de la structure de soutien de la supervision pédagogique à titre de responsable du Comité de supervision;
- convoque des rencontres de supervision individuelles avec les enseignants régulièrement, ou au besoin, et participe à des rencontres de supervision avec des groupes d'enseignants et avec d'autres superviseurs;
- répond aux demandes ponctuelles de soutien de la part des superviseurs ou des enseignants;
- recommande au directeur ou à la directrice des services pédagogiques les plans de perfectionnement nécessitant son autorisation pour engager des ressources humaines, matérielles et budgétaires n'étant pas du ressort de la direction de l'enseignement;

- approuve les plans de perfectionnement faisant appel à des ressources humaines, matérielles et budgétaires disponibles à sa direction de l'enseignement;
- supervise les plans de perfectionnement et s'assure des résultats;
- s'assure de l'actualisation des compétences des superviseurs, y compris la sienne, en fonction de l'évolution des objectifs de la supervision.

Les conseillers et conseillères pédagogiques :

- forment et supportent les enseignants dans la planification de leur enseignement, dans la connaissance, la compréhension et le respect des programmes d'études;
- forment et supportent les enseignants dans les trois volets de la démarche pédagogique : l'apprentissage des élèves, l'enseignement et l'évaluation des apprentissages;
- participent au Comité de supervision;
- recommandent au directeur ou à la directrice de l'enseignement les actions et les ressources, hors de leur propre champ de responsabilités, nécessaires à un suivi ou à un plan de perfectionnement.

Les pairs ou unité de supervision :

- permettent un soutien et la motivation par le groupe. Les activités des unités de supervision peuvent mener à la supervision par les pairs, avec la réserve nécessaire qu'on devrait y apporter en raison d'un possible conflit d'intérêt entre collègues qui se protègent. Le rôle de l'unité de supervision est décrit au point 6.3.2.

Les aides pédagogiques individuels :

Sont regroupés sous cette catégorie les conseillers aux élèves tant pour leur cheminement scolaire que pour l'aide individuelle, scolaire ou para-scolaire. Leur rôle en tant que superviseur ou superviseure est de :

- supporter les enseignants dans leur démarche d'application des mécanismes d'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage;
- aviser les enseignants et les superviseurs des indicateurs identifiant un besoin d'améliorer la qualité de l'enseignement;
- agir dans le champ de leur compétence et de leur expertise comme personne-ressource auprès de l'enseignant ou de l'enseignante ainsi qu'auprès des autres superviseurs.

Afin de clarifier le partage des tâches des superviseurs, nous avons regroupé à l'annexe R les objets et les critères de supervision, qui seront proposés plus bas au point 6.1.2, selon les superviseurs.

Le registraire :

- produit, à la demande du directeur ou de la directrice de l'enseignement, les données statistiques relatives à la réussite scolaire, par exemple : taux de succès ou d'échec dans un programme d'études ou un cours, le taux d'abandon scolaire, etc.;
- communique, sur demande, aux superviseurs et aux supervisés, les résultats relatifs à la réussite scolaire autorisés pour diffusion selon la loi sur la confidentialité des dossiers individuels des élèves et les règlements institutionnels.

6.1.2 Rôles et responsabilités des enseignants

À l'ITHQ, le rôle et la tâche de tous les agents de l'organisation sont définis à l'exception d'un groupe, le plus important, les enseignants. Les auteurs de notre modèle de référence ont fait une revue de la littérature pour cerner leurs rôles et leurs tâches les plus importantes. Ils ont identifié les habiletés requises chez les enseignants efficaces et dressé une liste de manifestations reliées à la qualité de l'enseignement (Girard 1986, fascicule 8). Les rôles les plus importants seraient les suivants :

- animateur;
- leader d'instruction;[4]
- leader d'interaction sociale;[4]
- coopérateur;
- agent de communication;
- promoteur de la santé mentale;[4]
- initiateur de la société et de la culture en gestation;
- éducateur professionnel.[4] (p. 81)

Les tâches les plus importantes seraient les suivantes :

- tâche d'enseignement;
- tâche de préparation;
- tâche d'évaluation;
- tâche de correction;
- tâche de planification;
- tâche de rencontres;
- tâche de mise à jour et d'animation. (p. 81)

Le profil de l'enseignant ou de l'enseignante en tant qu'éducateur ou éducatrice professionnel, tel que promu à travers différents documents du ministère de l'Éducation du Québec, et dont la région Abitibi-Témiscamingue (1984) a fait la synthèse, nous apparaît bien refléter les attentes que l'on peut avoir des enseignants.

Les principales caractéristiques de cet *éducateur professionnel* sont :

- il respecte le rythme et le mode d'apprentissage de l'élève;
- il fait de l'enseignement individualisé;
- il associe les élèves à toutes les étapes de sa démarche pédagogique;
- il crée un environnement riche et stimulant pour l'élève;
- il s'adapte à son milieu;
- il fait vivre à l'élève des activités signifiantes et variées dans un contexte pluridisciplinaire;
- il se donne ponctuellement un portrait des forces et des faiblesses de l'élève;
- il corrige au fur et à mesure les lacunes de ses élèves et remédie aux faiblesses;
- il enrichit les apprentissages des élèves plus doués;

---

4. Ces rôles sont détaillés à l'annexe P.

- il évalue et porte un jugement sur la maîtrise des apprentissages fondamentaux des élèves aux fins de cycles. (p. 24)

Les habiletés de l'enseignant ou de l'enseignante efficace sont :

- Des **habiletés interpersonnelles** visant à établir et maintenir des relations positives avec les pairs et avec les élèves, à établir une interaction verbale positive avec les élèves et à animer.
- Des **habiletés professionnelles** visant à susciter et maintenir l'intérêt, la curiosité intellectuelle et à appliquer les données de la psychologie aux stratégies d'enseignement et de formation dans le but de les adapter aux besoins des élèves. Le dépistage et la correction des difficultés mineures d'apprentissage, le respect des différences individuelles des élèves dans un groupe ainsi que la détection et la compréhension des progrès et des changements chez les élèves sont autant d'habiletés professionnelles requises chez l'enseignante ou l'enseignant.
- Des **habiletés administratives** pour planifier les activités de formation et d'apprentissage, exécuter et faire exécuter des activités déjà programmées, superviser des activités individuelles et de groupe et évaluer la planification et l'exécution. (p. 82).

Les auteurs du modèle (p. 84 à 87) font la liste d'actions qu'ils retiennent comme étant essentielles et significatives de la qualité des apprentissages et des enseignements et dont les catégories sont :

- les visées essentielles de la réforme en cours (en 1986 mais dont les effets sont toujours d'actualité);
- la démarche d'apprentissage;
- la démarche évaluative;
- la démarche pédagogique;
- la planification pédagogique.

Nous avons été amenés à adapter cette grille d'observation des manifestations reliées à la qualité de l'enseignement et des apprentissages et à faire ressortir quatre objets principaux de supervision subdivisés chacun en plusieurs critères de supervision. Cette grille peut servir autant aux superviseurs qu'aux enseignants pour cerner les problèmes. Les objets que nous avons retenus sont :

- La **connaissance des programmes d'études**, des guides et des politiques institutionnelles relatives à la pédagogie, cet objet comprend dix critères.
- La **planification pédagogique**, cet objet comprend huit critères.
- La **démarche pédagogique** subdivisée en trois parties :
  - . les **apprentissages** comprenant quatre critères;
  - . l'**enseignement** comprenant onze critères;
  - . l'**évaluation des apprentissages** comprenant huit critères.
- La **relation** de l'enseignant ou de l'enseignante avec les élèves, les pairs et les superviseurs, cet objet comprend huit critères.

On trouvera la grille complète à l'annexe Q.

Pour une plus grande efficacité de la supervision, les objets et les critères ne doivent pas être tous visés à la fois. Ces manifestations d'un enseignement de qualité, outre servir à la supervision, permettent de délimiter les rôles et responsabilités des enseignants à l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec. Elles représentent les indicateurs de qualité de l'enseignement que nous proposons. Les objets et les critères de supervision ont été soumis au groupe de référence des enseignants et des conseillers qui y ont apporté quelques modifications et les ont ensuite validés comme étant représentatifs des attentes que l'on pouvait avoir envers un enseignement de qualité.

Dans le cadre de la supervision pédagogique, le rôle principal de l'enseignant ou de l'enseignante est d'être l'agent ou l'agente de son propre développement professionnel et de reconnaître son besoin d'aide lorsqu'il se présente.

6.2 Processus de supervision

La recherche de solutions faites avec les enseignants lors de l'atelier sur le champ de forces (sous-chapitre 5.3.3 - a) - 2) a fait ressortir le besoin de préciser clairement les étapes du processus de supervision. Pour cette raison, le processus tel que décrit dans le modèle théorique de référence ne nous apparaissant pas assez détaillé, nous l'avons adapté en l'enrichissant d'éléments puisés dans les autres modèles que nous avons résumés au chapitre 3.

Le processus que nous proposons est continu, c'est-à-dire qu'il peut être suspendu après certaines étapes ou repris partiellement ou totalement selon la situation et les besoins. La démarche s'inspire de celle de la résolution de problème soit : l'identification ou la reconnaissance d'un problème, la cueillette de données factuelles et leur analyse, l'action corrective visant à solutionner le problème et l'évaluation des résultats obtenus. Le processus s'applique aux enseignants individuellement ou formés en groupes. Il est composé de quatre phases :

- La **prise de contact** qui permet à l'enseignant ou à l'enseignante et à la personne-support de prendre connaissance d'une situation que l'on désire améliorer et de définir conjointement le cadre de la démarche.
- Le **diagnostic** où l'on identifie une situation à améliorer et où l'on détermine les moyens à prendre pour recueillir les données factuelles nécessaires afin de cerner la situation et de sélectionner le problème principal devant être solutionné.
- Le **plan de perfectionnement** comprenant les activités menant à l'amélioration de la situation d'enseignement déficiente retenue.
- La **mise à jour** qui consiste principalement en l'évaluation des résultats du plan de perfectionnement et en un suivi éventuel.

Ces quatre phases et les étapes qui les composent sont présentées sous forme d'ordinogramme à la figure S. Dans les pages qui suivent, nous allons décrire le processus de supervision.

a) La prise de contact

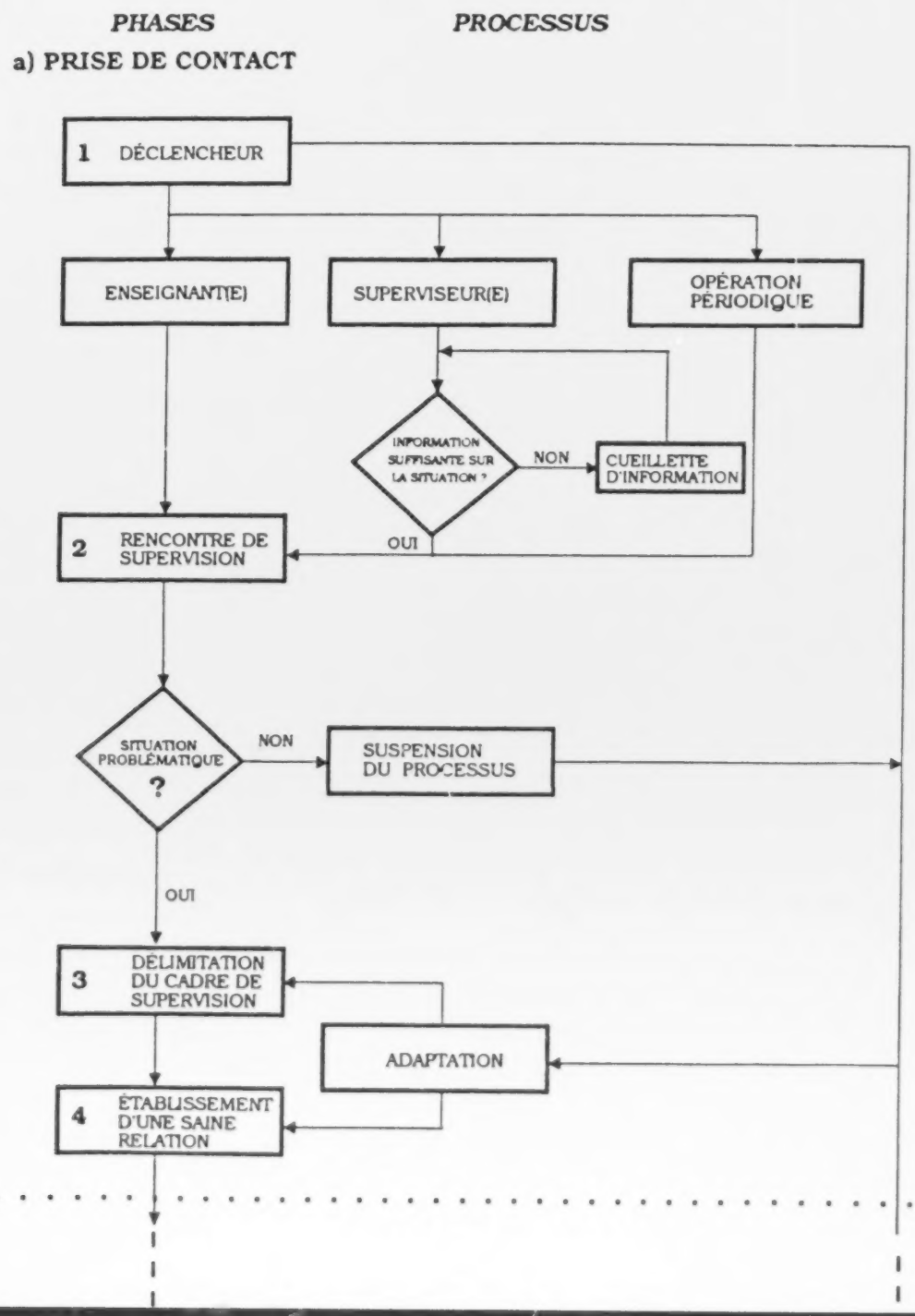
Cette phase est la plus délicate car elle doit amener l'enseignant ou l'enseignante et la personne-support à débuter le processus sur une base de confiance mutuelle qui peut déjà exister ou qui doit être construite. C'est à cette phase que la personne aidée reconnaît son besoin d'aide et que la personne aidante signifie son intention d'établir la relation sur une base d'aide directe au personnel professionnel. Avant d'entamer le processus, chaque superviseur ou superviseure aura évalué la maturité professionnelle des enseignants qu'il ou qu'elle supervise (voir point 5.3.2) afin d'adapter son approche. La grille permettant cette évaluation est présentée à l'annexe N.

1. **Déclencheur** : Il s'agit d'un ou de plusieurs événements fortuits ou planifiés qui amènent un enseignant ou une enseignante, un groupe d'enseignants ou la personne-support à entrer en contact avec l'autre partie pour échanger de l'information sur une ou des situations données. Les intrants énumérés à l'annexe R sont autant de sources d'information, obtenue de façon active ou passive, qui entraînent le déclenchement du processus.

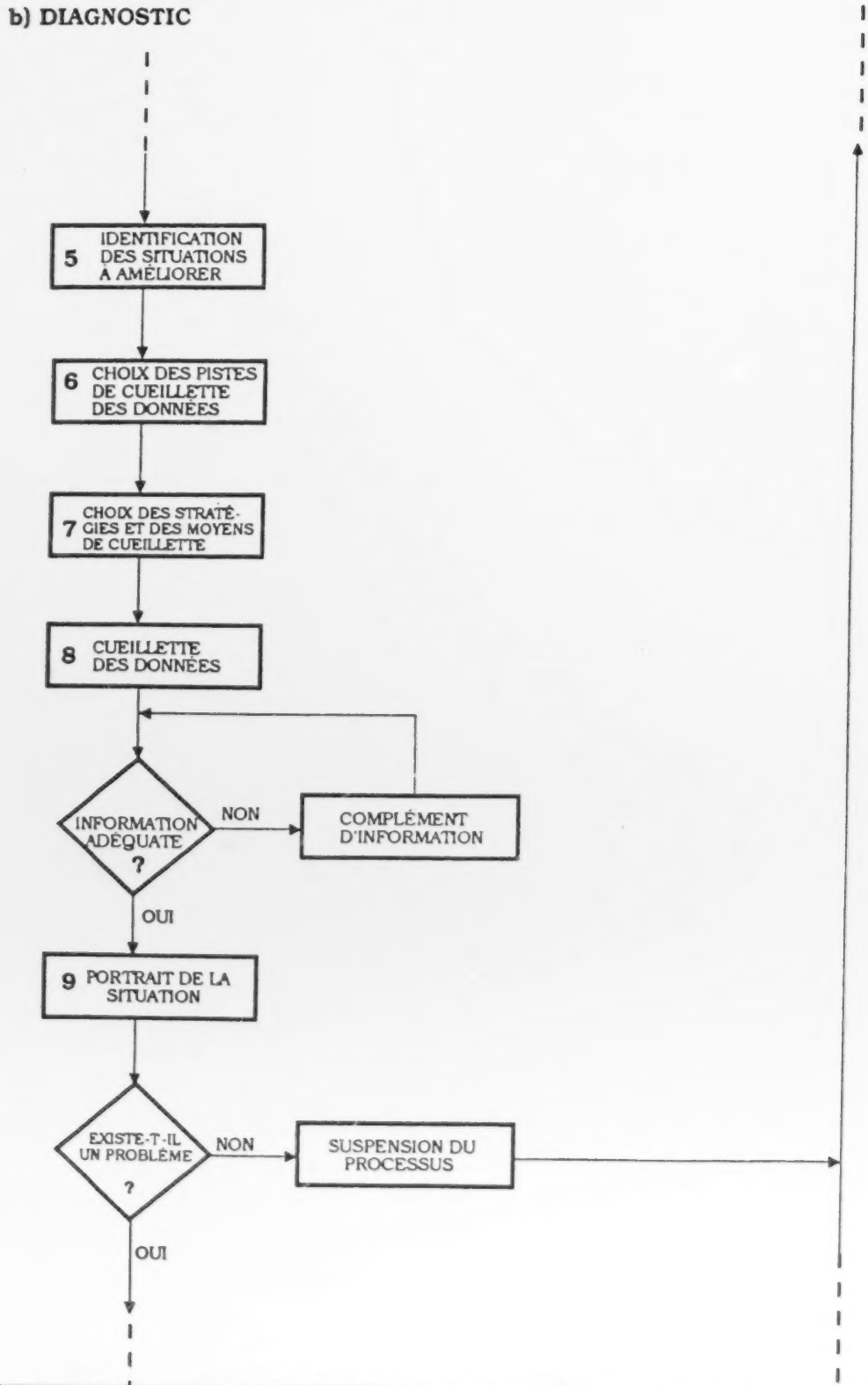
2. **Rencontre de supervision** : Lors de cette rencontre, on met en commun l'information disponible sur la ou les situations ayant déclenché le processus. Selon le cas, il sera décidé conjointement de poursuivre ou non le processus. Dans le cas où le déclencheur serait une ou des situations détectées uniquement par la personne qui supervise, il serait préférable qu'une cueillette préliminaire de données soit faite avant la rencontre de supervision. Cette rencontre est généralement la première d'une série dont la fréquence et l'importance seront dictées par la situation et les besoins réciproques des acteurs. Il pourrait aussi s'agir, si on en est au début de la mise en oeuvre du processus ou si le déclencheur est une opération périodique visant à amener les enseignants et les

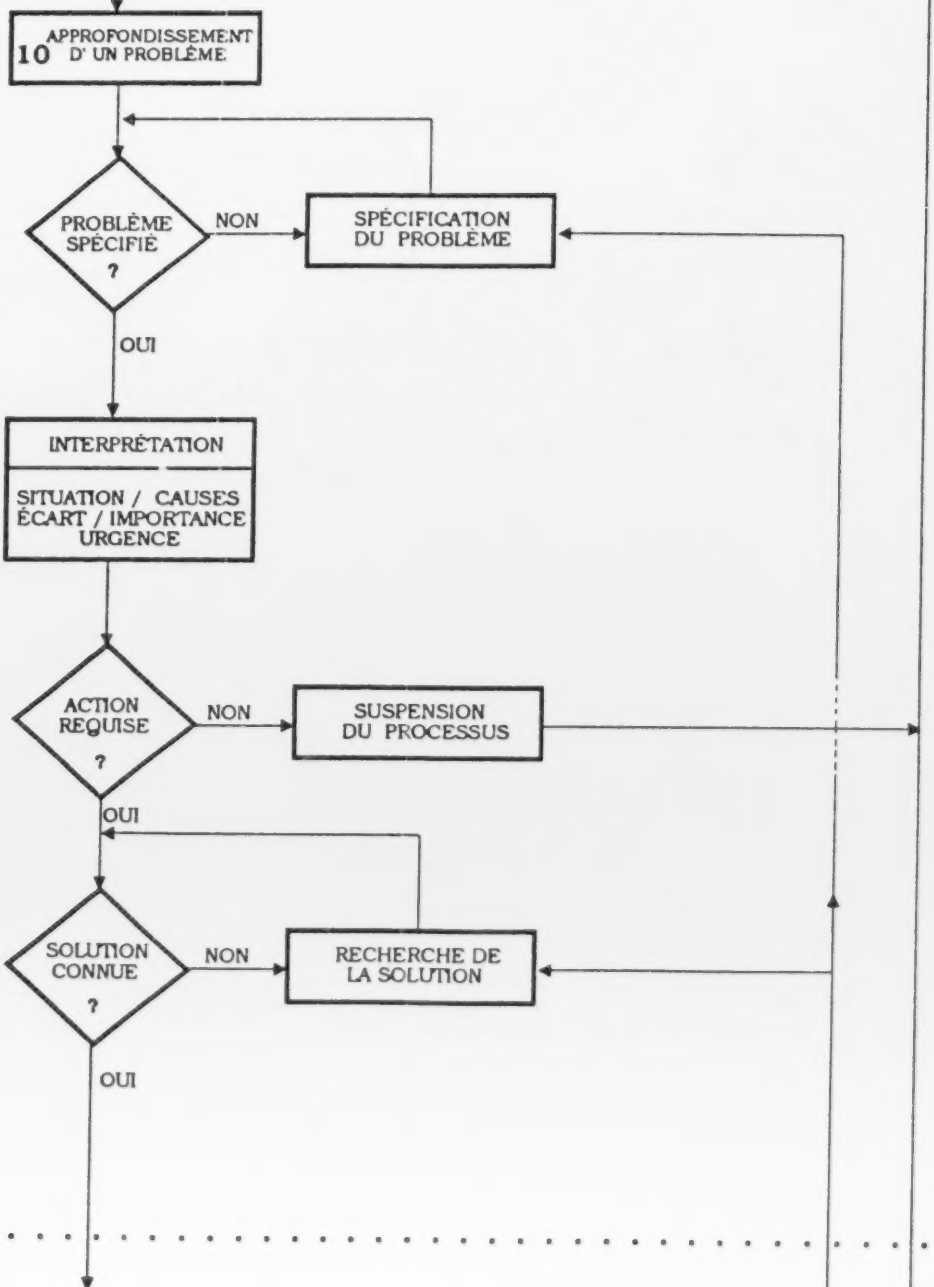
FIGURE S

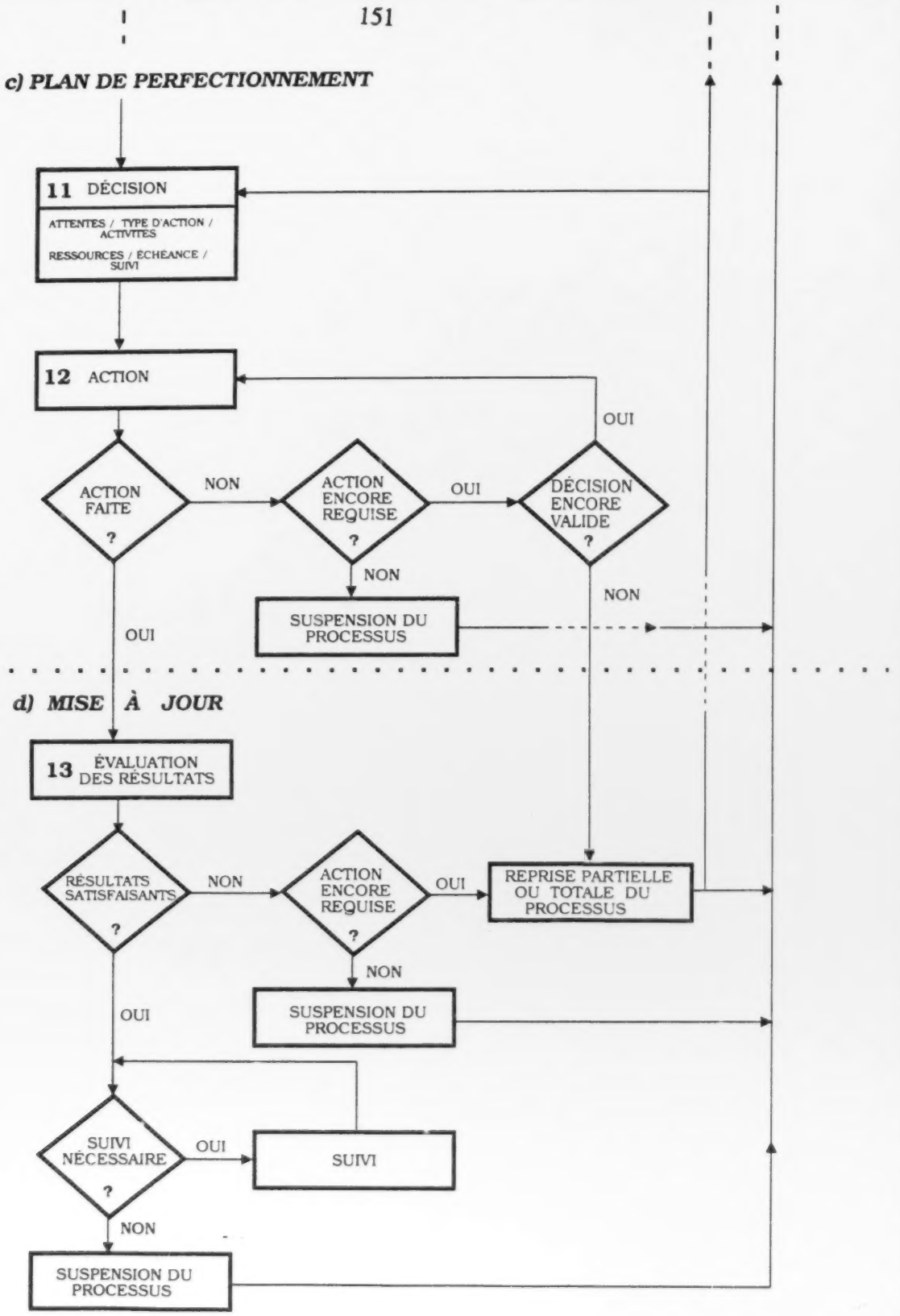
PROCESSUS CONTINU DE SUPERVISION : ORDINOGRAMME



b) DIAGNOSTIC




10 APPROFONDISSEMENT D' UN PROBLÈME
PROBLÈME SPÉCIFIÉ ?
NON
SPÉCIFICATION DU PROBLÈME
OUI
INTERPRÉTATION
SITUATION / CAUSES
ÉCART / IMPORTANCE
URGENCE
ACTION REQUISE ?
NON
SUSPENSION DU PROCESSUS
OUI
SOLUTION CONNUE ?
NON
RECHERCHE DE LA SOLUTION
OUI


c) PLAN DE PERFECTIONNEMENT
11 DÉCISION
ATTENTES / TYPE D'ACTION / ACTIVITÉS
RESSOURCES / ÉCHÉANCE / SUIVI
12 ACTION
ACTION FAITE ?
NON
ACTION ENCORE REQUISE ?
OUI
DÉCISION ENCORE VALIDE ?
OUI
NON
NON
SUSPENSION DU PROCESSUS
OUI
d) MISE À JOUR
13 ÉVALUATION DES RÉSULTATS
RÉSULTATS SATISFAISANTS ?
NON
ACTION ENCORE REQUISE ?
OUI
REPRISE PARTIELLE OU TOTALE DU PROCESSUS
NON
SUSPENSION DU PROCESSUS
OUI
SUIVI NÉCESSAIRE ?
OUI
SUIVI
NON
SUSPENSION DU PROCESSUS

personnes-support à détecter des activités susceptibles d'amélioration, d'un balayage d'une série de critères rattachés à un objet de supervision. Avec le temps, et selon les besoins exprimés par les agents éducatifs, la liste des objets et des critères de supervision peut être enrichie d'une banque d'items. Cette banque d'items est composée de séries d'énoncés qui touchent l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Elle peut être construite par l'école elle-même. Girard, Laurin et Pouliot (1989, fascicule 5, p. 7 à 9) en proposent un exemple que nous reproduisons à l'annexe S. Cette rencontre doit répondre aux buts de la relation d'aide, telle que présentée au sous-chapitre 3.2, et être menée selon l'approche adaptée aux divers types d'enseignants décrite à l'annexe M. La rencontre doit être bien préparée et avoir comme caractéristiques générales : une atmosphère empathique, être aussi constructive que possible et viser comme résultat l'amélioration de l'enseignement.

3. **Délimitation du cadre de supervision** : Empruntée au modèle de Jomphe et Royer (1987), cette étape permet de déterminer avec la personne supervisée ou un groupe d'enseignants le but et les modalités de la démarche de supervision.

4. **Établissement d'une saine relation** : Il s'agit de présenter de façon explicite le cadre de référence de la relation d'aide et d'amener la personne supervisée à objectiver ses actions, ses attitudes et ses comportements professionnels. La personne-support devrait avoir les attitudes minimales requises (voir tableau 1).

On pourrait, à n'importe quelle étape du processus, éprouver le besoin de procéder à une adaptation et revenir aux étapes 3 et 4 pour «reprendre contact». Par contre, si la relation entre les personnes est saine et bien établie, ces deux étapes perdent de leur importance sans pour autant être éliminées.

b) Le diagnostic

La phase diagnostic est une succession d'étapes permettant aux partenaires dans la relation d'aide d'identifier des situations problématiques, de recueillir des données descriptives et de les analyser en vue de prendre une décision quant aux activités à faire pour corriger ou améliorer la situation reconnue comme étant la plus problématique.

5. **Identification de situations à améliorer** : À partir des informations actuellement connues, la personne-support amène l'enseignant ou l'enseignante, ou un groupe d'enseignants à identifier clairement les situations devant faire l'objet de recherche d'information et d'analyse. Il est préférable d'en limiter le nombre quitte à revenir aux autres aspects ultérieurement.

6. **Choix des pistes de cueillette des données** : Pour les situations identifiées à l'étape précédente, on amène la personne supervisée ou un groupe d'enseignants à sélectionner les pistes susceptibles de permettre la meilleure récolte de données factuelles pertinentes à chacune des situations identifiées.

7. **Choix des stratégies et des moyens de cueillette** : Les auteurs du modèle de référence proposent :
   - L'**entretien** qui peut être structuré ou non, l'enseignant ou l'enseignante choisit la personne (soit un autre enseignant ou une autre enseignante, soit un superviseur ou une superviseure) la plus susceptible de faire évoluer un climat d'échange favorable. Les sujets de l'échange devront avoir été établis conjointement au préalable.
   - Le **questionnaire** sert à recueillir des avis sur un sujet donné. Les questions peuvent être ouvertes ou fermées. Un questionnaire comprend des consignes, une échelle de mesure permettant une gradation des réponses et des énoncés représentant les questions. Il peut s'agir d'un questionnaire bâti par l'enseignant pour lui-même, pour des collègues ou pour des élèves. Il peut

s'agir aussi d'un questionnaire institutionnel d'évaluation de l'enseignement par les élèves, les seules personnes toujours présentes en classe. Actuellement, l'enseignement est évalué par les élèves dans le cas des professeurs temporaires et des professeurs occasionnels à l'aide du questionnaire présenté à l'annexe F. D'autres questionnaires sont utilisés et administrés par certains professeurs, parfois sur une base disciplinaire, toutefois, leur fiabilité est inégale. En fonction des caractéristiques de l'éducateur ou de l'éducatrice professionnel et des objets et des critères de supervision sur lesquels les élèves peuvent se prononcer, nous avons demandé à un conseiller pédagogique, M. Claude Tremblay, de produire :

. un guide d'information et d'administration d'un questionnaire d'évaluation de l'enseignement par les élèves;
. un questionnaire d'évaluation de l'enseignement par les élèves. Ce questionnaire pourra être soumis à l'analyse des enseignants pour être validé cependant, les corrections qui pourraient y être apportées devraient tenir compte de son utilité dans le processus de supervision pédagogique qui est de recueillir de l'information sur l'ensemble des aspects de la démarche pédagogique sur lesquels les élèves peuvent se prononcer, en vue de donner un feed-back aux enseignants et d'identifier, s'il y a lieu, les aspects déficients de l'enseignement pouvant être améliorés.
. un guide de compilation et d'analyse des données du questionnaire d'évaluation de l'enseignement par les élèves.

Ces trois documents sont présentés à l'annexe T. Le questionnaire est bâti à partir du volume «Évaluation de l'enseignement : Guide de réalisation par l'enseignant» de Raymond Dufresne (1991). Cet ouvrage peut être utile à tout enseignant ou toute enseignante désirant bâtir ses propres questionnaires d'évaluation. Nous faisons toutefois une mise en garde aux enseignants et aux superviseurs afin qu'ils évitent la prolifération de questionnaires

d'évaluation de l'enseignement par les élèves, ce qui banaliserait l'activité. Ceci devrait faire l'objet d'une politique institutionnelle.

- L'**observation** peut être une stratégie de cueillette des données descriptives valable à l'ITHQ. Certains professeurs réclament la présence d'observateurs dans leur classe. Quelques soient les motifs de cette demande, on peut en déduire qu'une observation en classe, planifiée avec l'enseignant ou l'enseignante, pourrait être bien accueillie. Les auteurs du modèle de référence, à l'instar d'autres auteurs traitant de la supervision clinique, suggèrent que les conditions de réalisation de l'observation en classe soient définies au préalable par l'enseignante ou l'enseignant et la personne-support. Girard (1992, p. 90) propose les thèmes de discussion suivants :

  1. L'objet et les conditions d'observation :
     - le contenu, la forme ou les modalités de l'observation,
     - les objectifs, le contenu, les stratégies d'enseignement et l'évaluation des apprentissages,
     - les caractéristiques des élèves ou du groupe qui seront observés,
     - le matériel utilisé.
  2. Le rôle des personnes :
     - le rôle de la personne supervisée, les modalités de son action en classe,
     - le rôle exact et les gestes du superviseur, en classe.

8. **Cueillette des données** : L'analyse et la solution de tout problème doit s'appuyer sur des informations fiables. Cette fiabilité s'obtient par la description des faits à partir d'indices situationnels, ce qui permet de :

   - Donner un degré suffisant d'objectivité à l'observation.
   - Aider l'enseignant à analyser lui-même la situation.
   - Orienter l'attention sur des aspects qui autrement pourraient être oubliés.
   - Obtenir une information détaillée sur une problématique spécifique. (Girard 1986, fascicule 5, p. 5)

Dans le cadre d'une relation d'aide, il est préférable que ce soit l'enseignant ou l'enseignante qui procède à la cueillette des données descriptives. Ceci n'exclut cependant pas la participation de la personne-support.

9. **Portrait de la situation** : C'est le premier volet de l'analyse des données et la prise de conscience d'un état de la situation. L'enseignante ou l'enseignant, ou un groupe d'enseignants, ayant identifié différents aspects déficients de l'enseignement, doit définir la nature exacte de la difficulté rencontrée. L'analyse des données recueillies permet de cerner l'existence d'un problème par ses manifestations et par ses effets. À cette étape, on se pose deux questions :
   - Existe-t-il un problème?
   - Quelle en est sa nature?

10. **Approfondissement d'un problème** : C'est le deuxième volet de l'analyse des données, un seul problème est retenu et spécifié par l'enseignant ou l'enseignante, ou par un groupe d'enseignants. Les données sont interprétées et mises en lien avec le problème à approfondir. Si une action est requise, des solutions seront explorées conjointement. Cette double analyse des étapes 9 et 10 vise à faire prendre conscience d'un problème spécifique et à préparer la décision menant à la solution du problème.

c) Le plan de perfectionnement

Une fois le problème identifié et la décision d'agir prise, il faut planifier cette action. Le plan s'établit en étroite collaboration entre l'enseignant ou l'enseignante, ou un groupe d'enseignants, et la personne-support et, au besoin, avec le directeur ou la directrice de l'enseignement. Le plan doit intégrer les objectifs des individus et ceux de l'organisation qui doivent être connus de ces derniers pour qu'ils puissent se sentir engagés à les réaliser. Les auteurs du modèle du MEQ mentionne que les objectifs visés par cette phase sont :

- Encourager la croissance professionnelle de chacun des enseignants.
- Améliorer la qualité de l'enseignement.
- Augmenter la qualité de l'apprentissage chez les élèves.
- Augmenter la satisfaction au travail chez les enseignants.
  (Girard 1986, fascicule 6, p. 4)

Ils énumèrent également les conditions d'efficacité d'un plan de perfectionnement que l'on peut résumer ainsi :

- Établir des plans personnalisés.
- Faire participer directement les enseignants plutôt que de les confiner au rôle de récepteurs.
- Insister sur les démonstrations, les essais supervisés et sur la rétroaction plutôt que sur l'emmagasinage d'idées et de comportements prescrits.
- Encourager les enseignants au partage et à l'assistance mutuelle plutôt que de les faire travailler séparément.
- Faire s'inscrire les plans dans un effort général de l'école qui sont plus profitables que les plans isolés ne faisant pas partie d'un plan général de développement du personnel.
- Donner la latitude aux enseignants de choisir eux-mêmes leurs objectifs et leurs activités.
- S'assurer d'une évaluation adéquate des besoins, d'une planification et d'une organisation efficiente ainsi que d'un suivi du perfectionnement.
- S'assurer que les activités correspondent aux problèmes quotidiens des participants et les impliquer dans leur préparation et leur réalisation.

Le perfectionnement des agents éducatifs est un élément important du volet «qualité de la formation» du projet éducatif, il importe donc d'attacher à cette phase du processus de supervision toute l'attention et le soin qu'elle mérite.

11. **Décision** : L'enseignant ou l'enseignante avec l'aide de la personne-support établit son plan d'action : les objectifs, les attentes de la personne-support, le type d'action, les activités, les ressources, les échéances, etc. Il s'agit de son projet

pour améliorer l'aspect déficient de son enseignement identifié au préalable comme étant prioritaire. L'enseignant ou l'enseignante établit ses propres critères de succès, en accord avec la personne-support qui veillera à ce que ces critères soient suffisamment élevés pour qu'il y ait amélioration effective. Ceci s'applique également à un groupe d'enseignants.

12. **Action** : Le plan de perfectionnement est mis en oeuvre. Girard et ses collègues (1986, fascicule 6, p. 4 et 5) identifient dans le modèle de référence plusieurs types d'actions :

- L'action **provisoire** qui précède la découverte de la cause du problème, c'est la situation d'urgence.
- L'action **d'adaptation** qui ne permet de ne laisser subsister que les effets tolérables du problème ou ceux dont la cause ne peut être supprimée.
- L'action **corrective** qui supprime la cause connue d'un problème.
- L'action **préventive** qui supprime les causes possibles d'un problème ou en réduit la possibilité.
- L'action **palliative** qui permet de trouver un arrangement immédiat pour écarter ou minimiser les effets d'un problème sérieux.

On peut choisir les activités les plus profitables à l'enseignant ou à l'enseignante parmi plusieurs types que l'on peut regrouper ainsi :

- Les activités **individuelles** telles que la lecture, l'écoute ou le visionnement de documents audio-visuels, la participation à des cours, des conférences, des ateliers, des visites d'autres classes ou d'autres écoles et la recherche individuelle.
- Les activités **individuelles ou de groupe** telles que des études de cas d'élèves, la préparation de matériel pédagogique ou la mise à jour de la démarche pédagogique.
- Les activités **de groupe** telles que les rencontres d'équipes, la participation à des travaux en comité, la participation à des travaux initiés par l'école.

Le déroulement de cette étape fait l'objet de rencontres régulières et de rétroaction de part et d'autre.

d) Mise à jour

La mise à jour consiste en l'évaluation des résultats du plan de perfectionnement et à apporter les correctifs nécessaires par le biais d'un suivi. À la fin de cette phase, le processus est repris à son début pour une nouvelle démarche de supervision.

13. **Évaluation des résultats** : En fonction des objectifs, des attentes, des activités et des critères de succès prévus, l'enseignante ou l'enseignant fait conjointement avec la personne-support le bilan du plan de perfectionnement. En cas de résultats insuffisants, des correctifs mineurs ou la reprise partielle ou totale du processus peuvent être nécessaires. Cette étape s'applique également à un groupe d'enseignants.

Pour réaliser la supervision selon une approche collaboratrice ou non-directive qui, d'après l'évaluation de la maturité professionnelle que nous avons faite au point 5.3.2, conviendrait à la majorité des enseignants, «l'entraînement par objectifs» nous apparaît être un programme approprié. Il offre une assez grande autonomie aux enseignants tout en s'assurant d'un encadrement de la démarche. L'environnement dans lequel baigne l'Institut entraîne des attentes à l'égard des enseignants. Les objets et les critères de supervision précédemment déterminés représentent le canevas de ces attentes. Selon notre modèle de référence, l'élaboration du programme d'entraînement par objectif est basé sur une connaissance approfondie des besoins des enseignants supervisés dans l'exercice de leur travail. Le contenu d'un tel programme pourrait être résumé ainsi :

- La **formulation des objectifs généraux**, déterminés en fonction des attentes de l'environnement, des besoins d'entraînement, du seuil d'entrée au palier supérieur et des ressources disponibles.

- La **formulation des objectifs individuels** de l'enseignant ou de l'enseignante en accord avec les objectifs généraux. L'intégration des objectifs généraux et individuels se fait dans les deux sens pour permettre à l'individu de se sentir intégré au programme tout en ayant des objectifs personnels à poursuivre.
- Accord sur l'**ordre de priorité des objectifs et le contenu** définitif entre l'enseignant ou l'enseignante et le superviseur ou la superviseure.
- **Description** par l'enseignant ou l'enseignante **des activités** privilégiées pour atteindre les objectifs et établissement de ses propres **critères de réussite**.
- **Réalisation du programme** individuel d'entraînement. Des rencontres régulières permettront de suivre l'évolution du programme et de l'adapter, s'il y a lieu.
- L'**analyse des résultats** qui permet d'apporter les correctifs nécessaires ou de reprendre le processus au début pour une nouvelle boucle.

Ce programme d'entraînement par objectifs est illustré à la figure T.

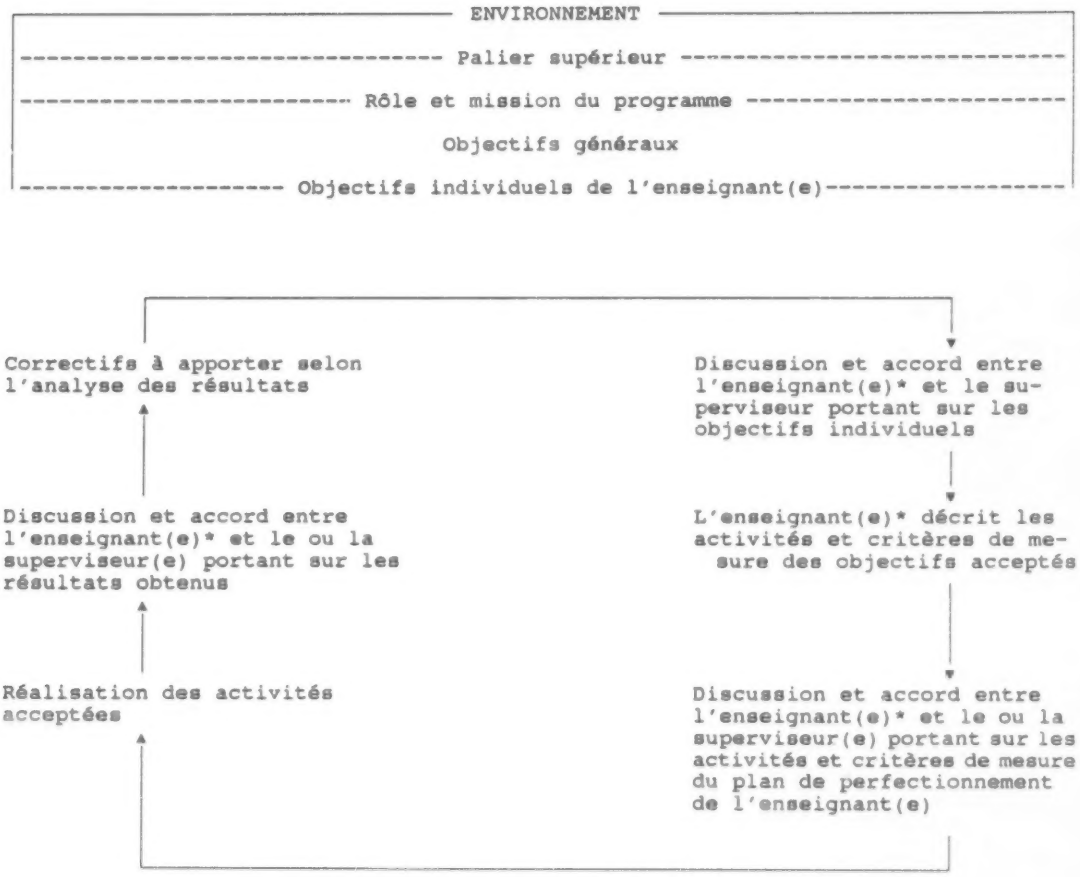
Une fois la supervision pédagogique bien implantée et la démarche connue et comprise par la majorité des enseignants, «l'autosupervision» pourrait être progressivement introduite. Cela vise l'autonomie, la prise en charge et la direction par l'enseignante ou l'enseignant de son propre développement professionnel. Pour ce faire, la démarche et les outils qui lui sont nécessaires doivent lui être fournis par les superviseurs pour que son développement se fasse à sa façon et à son rythme. Une démarche d'appropriation de l'auto-évaluation est proposée par les auteurs du modèle du MEQ à laquelle les lecteurs sont invités à se référer (Girard 1986, fascicule 6, p. 10 à 32).

6.3 Structure de soutien

La structure de soutien est nécessaire pour assurer la cohérence du processus d'amélioration de la qualité de l'enseignement dans une perspective institutionnelle. Elle

FIGURE T

ENTRAÎNEMENT PAR OBJECTIFS



* Le processus s'applique aussi bien à l'enseignant(e) pris individuellement qu'à un groupe d'enseignants au sein d'une unité de supervision.

Source : Girard, L. P. LAURIN, R.A. POULIOT (1986), *Supervision pédagogique* : une relation d'aide, Montréal, MEQ, fascicule 6, p. 9.

permet le support par les pairs et vise le développement professionnel individuel par le développement des groupes d'enseignants. Les principes généraux, justifiant la mise en place et l'organisation de la structure, énoncés par Girard et ses co-auteurs dans le contexte de la réforme pédagogique des années quatre-vingt, réforme que l'ITHQ vit actuellement, sont les suivants :

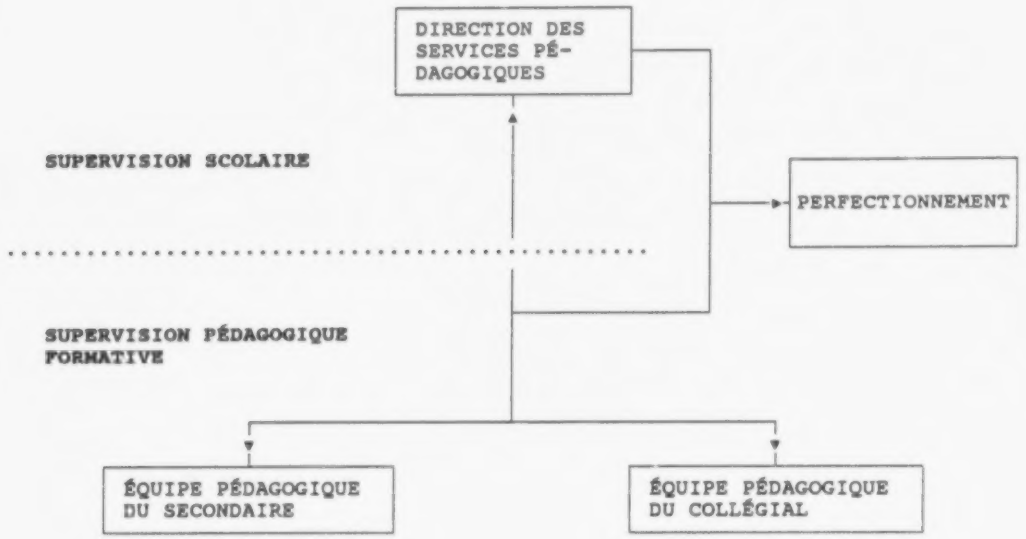
> - Le développement du leadership pédagogique des enseignants est considéré comme étant la seule manière de faire un progrès véritable et permanent avec la réforme pédagogique entreprise.
> - Un projet structuré d'amélioration de la qualité de l'enseignement ne peut se développer sans la participation de tous les groupes concernés.
> - L'amélioration de l'école et de la qualité de l'enseignement repose sur l'exercice d'un leadership pédagogique de type démocratique capable d'instaurer des relations coopératives entre le personnel.
> - Si on veut permettre une supervision adéquate visant l'augmentation de la qualité du rendement des enseignants, le nombre de personnes sous la responsabilité de quelqu'un ne doit pas être trop grand.
> - L'organisation scolaire doit être assez flexible pour permettre des réaménagements au niveau du personnel et des fonctions d'encadrement, si cela s'avère nécessaire, sans toutefois altérer la conception de base de l'organisation.
>
> (Girard 1986, fascicule 7, p. 1)

6.3.1 L'équipe-école

L'équipe-école est formée du directeur ou de la directrice d'école, du personnel d'encadrement pédagogique et des enseignants. «Tous doivent partager, de façon significative, plusieurs choses en commun : la mission de l'école, les objectifs de l'école, la conception de l'élève, la démarche d'apprentissage sous-jacente aux différents programmes d'études, etc.» (Girard 1986, fascicule 7, p. 2). À l'ITHQ, cette entité est représentée par les ordres d'enseignement. Nous la désignerons par le terme «équipe pédagogique». La figure U présente cette structure en accord avec l'organigramme de l'Institut (figure A). L'équipe pédagogique est une structure permettant de réaliser les activités préalables à la supervision (préparation du projet de supervision, implantation) mais peut aussi concourir à la cueillette de données descriptives sur l'enseignement.

FIGURE U

STRUCTURE DES ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES



6.3.2 Les unités de supervision

Les buts et les effets des unités de supervision sont : «augmenter la motivation des enseignants, inspirer un esprit d'équipe dynamique, développer la capacité de solutionner des problèmes, prévenir les problèmes, améliorer la qualité de l'enseignement, utiliser au maximum le potentiel humain de chacun, aider chacun à donner son rendement maximum» (Girard 1986, fascicule 7, p. 5).

«Le concept d'unité de supervision répond d'abord au principe fondamental suivant : reconnaître aux enseignants leur capacité à prendre des décisions pour améliorer leur enseignement, dans la mesure où ils disposent des connaissances et des habiletés nécessaires» (fascicule 7, p. 4). Les unités de supervision sont intéressantes pour

l'ITHQ. En effet, particulièrement chez les enseignants des matières dont l'enseignement se fait en atelier qui composent la grande majorité des effectifs au secondaire, il est déjà acquis que l'amélioration de l'enseignement se fait en groupe. Cependant les connaissances en pédagogie et les habiletés pour travailler harmonieusement en groupe ne sont pas toujours suffisamment développées.

Une unité de supervision est formée de trois à douze enseignants qui se réunissent environ une heure par semaine pour échanger sur des problèmes ou des intérêts communs. Les membres adhèrent au groupe sur une base volontaire et peuvent s'en retirer à leur guise. Il ne s'agit pas de groupes formels comme les départements d'enseignement.

Chaque unité de supervision a son animateur dont le rôle est notamment de préparer les canevas de travail, animer les réunions, s'assurer du suivi, diffuser les réalisations de l'unité, aider à élaborer des programmes de perfectionnement pour les membres de son unité et participer au Comité de supervision pédagogique. Il nous apparaît évident que ces animateurs doivent maîtriser les techniques de travail en groupe et d'animation et qu'une formation est nécessaire pour ceux qui agiront à ce titre.

6.3.3 Le Comité de supervision de l'équipe-pédagogique

Les auteurs de notre modèle de référence proposent aux écoles qui ont plusieurs unités de supervision de former un comité de coordination des unités, sous la responsabilité d'un superviseur ou d'une superviseure, qui aurait pour mandat principal «d'élaborer une planification pour aider et soutenir la mise en place et le développement des unités de supervision dans l'école. Recevoir et traiter les recommandations des unités de supervision qui touchent l'ensemble de l'école» (Girard 1986, fascicule 7, p. 6).

6.3.4 La rencontre individuelle de supervision

La structure de soutien suggère que la majorité des activités de supervision concerne les enseignants en tant que groupe. La supervision doit aussi se développer sur une base individuelle et répondre à des besoins particuliers. Cette activité a été traitée à l'étape 2 du processus de supervision (sous-chapitre 6.3, a), sur une base individuelle elle permet de personnaliser la démarche d'amélioration de la qualité de l'enseignement.

La structure de soutien de l'équipe pédagogique est illustrée à la figure V. On y retrouve les composantes précédemment décrites, les flèches reliant la case du bas, qui représente l'enseignant ou l'enseignante en tant qu'individu, établissent le lien avec la direction de l'enseignement et les conseillers pédagogiques dans le cadre de la rencontre individuelle de supervision.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons proposé un modèle de supervision pédagogique adapté à la réalité de l'ITHQ. Ce modèle, essentiellement inspiré de celui qu'a développé le ministère de l'Éducation du Québec en 1986, a été détaillé pour répondre à deux critères impératifs :

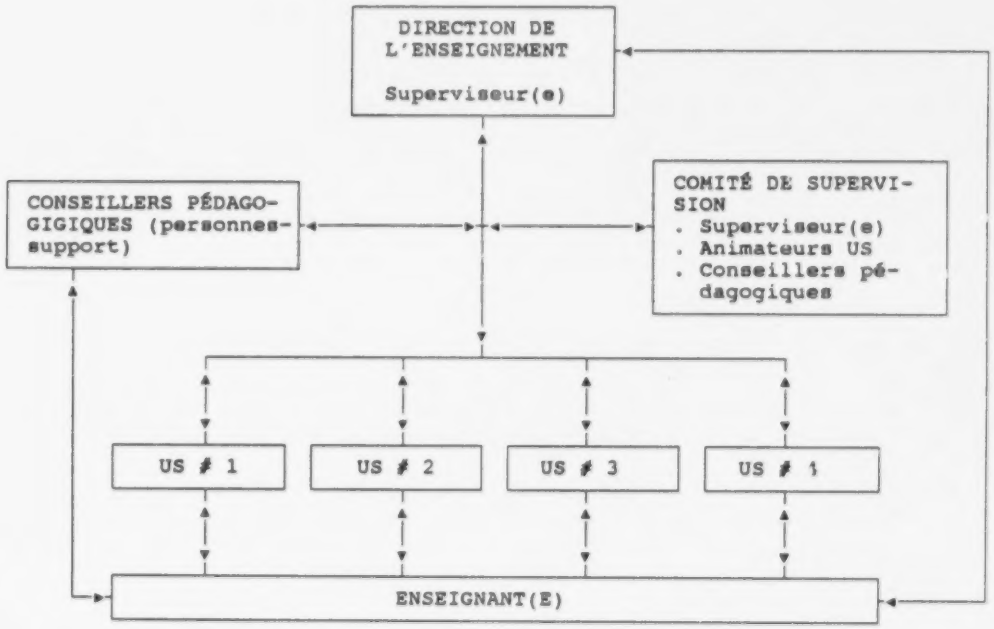
1. Le processus de supervision doit être clair et explicite pour satisfaire les enseignants.
2. Il doit permettre aux superviseurs de pouvoir se référer à un processus détaillé et une structure de soutien où les rôles sont suffisamment identifiés pour pouvoir agir avec cohérence.

La confusion pourrait s'installer dans l'interprétation du modèle si l'on ne prend pas en compte que les superviseurs traitent avec les enseignants autant sur une base

collective, par le biais des groupes ou des unités de supervision, que sur une base individuelle, par la rencontre individuelle de supervision, afin de répondre aux besoins collectifs et personnels des enseignants.

FIGURE V

STRUCTURE DE SOUTIEN DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE



US = Unité de supervision

7. RECOMMANDATIONS

7. RECOMMANDATIONS

Introduction

Nous proposons la supervision pédagogique formative comme moyen de développer la qualité de l'enseignement déjà présente à l'Institut. Cette démarche est basée sur :

- la mobilisation des ressources vers l'atteinte de ce but;
- le développement des compétences des agents éducatifs : enseignants, conseillers pédagogiques et gestionnaires;
- l'engagement, la motivation et la responsabilisation des agents éducatifs.

Elle devrait être appliquée à l'échelle de l'ITHQ, essentiellement aux ordres d'enseignement secondaire et collégial tout en étant adaptée à chacun d'eux. Le sujet de notre étude vise plus spécifiquement le secondaire, où nous recommandons d'initier le processus d'implantation dès que possible.

Des principes directeurs énoncés au sous-chapitre 5.1, il ressort que le processus d'amélioration de la qualité doit être gérée par la direction mais que l'implantation et le développement de la supervision demandent l'adhésion et la participation des enseignants. Le processus d'amélioration de la qualité de l'enseignement est continu et fait appel à l'évaluation formative de l'enseignement comme tremplin vers le seuil supérieur de qualité. La supervision pédagogique est intimement liée au volet «qualité de la formation» du projet éducatif et a comme conséquence le perfectionnement des agents éducatifs.

Dans ce chapitre, nous ferons la synthèse des mesures à prendre pour implanter la supervision pédagogique à l'Institut. Nous identifierons au préalable les conditions

nécessaires à son implantation et nous aviserons ensuite des impacts potentiels positifs et négatifs dûs à cette implantation.

7.1 Conditions préalables à l'implantation

Le pilier central de l'édifice qu'est la supervision pédagogique est l'engagement inconditionnel à son endroit de la Direction générale, de celle des services pédagogiques et de celles de l'enseignement secondaire et supérieur. Sans cette volonté affirmée et communiquée de la part de l'équipe de direction, la crédibilité de la supervision, les messages reçus, les perceptions et les actions risquent de devenir rapidement incohérents pour les agents éducatifs et ne peuvent qu'engendrer le rejet ou la frustration. Pour démontrer son engagement, la direction de l'ITHQ devrait établir une politique écrite de l'amélioration de la qualité de l'enseignement par la supervision pédagogique. Cette politique, liée aux objectifs institutionnels et principalement au développement de la qualité totale, devrait en préciser :

- **Le but** : améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, améliorer les conditions de chacun.
- **La fonction** : fournir un soutien à l'enseignement en assistant les enseignants dans l'amélioration de l'éducation et en assurant leur propre développement et celui des programmes d'études.
- **La base** : développer des relations humaines de qualité et une vision démocratique de l'éducation.
- **La condition** : permettre la participation et l'intégration par l'encouragement et le renforcement.
- **La conséquence** : identifier les besoins, les intérêts et les compétences des enseignants et établir un climat de travail agréable et salubre.

L'essentiel de ces précisions pouvant être incluses dans la politique sont inspirées du modèle de Jomphe et Royer (1987). Cette politique pourrait également définir les

manifestations d'un enseignement de qualité, en se basant sur les objets et les critères de supervision que nous avons proposés à l'annexe Q, et inclure un volet relatif à l'administration, auprès des élèves, de questionnaires d'évaluation de l'enseignement (voir étape 7 du processus de supervision au chapitre précédent).

L'analyse du climat organisationnel a démontré sa pauvreté notamment dans les dimensions de la confiance et de l'ouverture. L'amélioration du climat est une priorité et nous suggérons que des actions concrètes soient prises en ce sens. Il existe actuellement une structure visant à permettre à chaque sous-groupe de pouvoir faire le point et de proposer des solutions à l'ensemble de la Direction des services pédagogiques par le biais du Comité sur le climat organisationnel, il serait utile de voir à son bon fonctionnement. Le développement de relations interpersonnelles de qualité à tous les niveaux de la structure organisationnelle serait un moyen pour améliorer l'ouverture. La supervision pédagogique s'appuie avant tout sur un climat de confiance qui ne semble pas exister actuellement.

Un des moyens pour augmenter la confiance et permettre à chaque individu ou groupe de jouer adéquatement son rôle dans la structure organisationnelle est de préciser les rôles et les tâches des directions et des services. Plus particulièrement à la Direction des services pédagogiques, une des conditions préalables à l'implantation de la supervision serait de clarifier et de faire comprendre à tous ses membres les rôles et tâches comme éléments complémentaires dans la dynamique pédagogique. Il s'agit plus particulièrement des rôles et des tâches : de directeur ou directrice des services pédagogiques, de directeur ou directrice de l'enseignement, de conseiller ou conseillère pédagogique, de celle de chef de département et de celle d'enseignant ou d'enseignante. Cela améliorerait la transparence de la gestion scolaire réclamée par les enseignants (voir champ de forces).

Ces conditions devraient être réalisées avant de débuter la démarche et les activités d'implantation. Dans le cas du climat organisationnel, les changements prenant

du temps, l'important serait de déclarer ses intentions et de réactiver le processus d'amélioration du climat.

7.2 Modalités d'implantation

«Les changements ne sont possibles qu'avec l'implication des employés et grâce à leurs idées, eux qui vivent quotidiennement les problèmes et qu'on n'écoute jamais». Cette citation d'Hervé Sérieyx par Jean-Robert Sansfaçon (1990, p. 48) indique la voie à suivre pour une implantation réussie d'un projet dans les entreprises modernes. Nous avons déjà relevé dans ce rapport que les problèmes reliés à l'exercice de la supervision pédagogique étaient : le manque de connaissance des rôles et du processus, la perception ou le vécu de la supervision comme étant un contrôle, le peu de préparation des superviseurs, l'ambiguïté des concepts, une instrumentation peu développée et le manque d'entraînement des enseignants à l'analyse de leur propre pratique pédagogique. Dans les pages qui vont suivre, nous recommanderons les activités et le calendrier de l'implantation ainsi que les ressources requises.

7.2.1 Les activités d'implantation

Les activités d'implantation comprennent les cinq volets suivants : l'information des agents éducatifs, la formation des superviseurs, l'expérimentation, le développement et la validation de l'instrumentation et la généralisation à tous les enseignants du secondaire.

a) L'information des agents éducatifs :

L'information des agents éducatifs peut être faite en deux volets.

1. **L'information générale** dispensée à tous les gestionnaires, conseillers et enseignants du secondaire et du collégial. Cette information générale sur la supervision pédagogique et les intentions de la direction pourraient comprendre :

   - La communication par la direction d'une politique sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement par la supervision pédagogique formative. Ceci afin de bien informer les agents éducatifs des ses intentions et de donner l'appui nécessaire au départ de l'implantation du projet.
   - La présentation du concept de supervision, le démarquant de celui de l'évaluation du rendement, en traçant le parallèle avec l'évaluation formative et en en soulignant le but qui vise l'amélioration de la qualité de l'enseignement.
   - La présentation du concept de relation d'aide au personnel professionnel, en insistant la fonction de soutien à l'enseignement basée sur la qualité des échanges interpersonnels et la participation active de l'enseignant ou de l'enseignante à son propre développement professionnel.
   - Le rôle actif des enseignants dans l'implantation et le développement de la supervision pédagogique en tant qu'individu et en tant que groupe.
   - Les avantages pour la pratique professionnelle des enseignants aux plans professionnel et humain, tant du point de vue individuel que collectif tels que :
     . l'identification des besoins et des intérêts des enseignants pour le développement pédagogique et pour le perfectionnement des maîtres;
     . l'encouragement, le renforcement et le support par les pairs;
     . le partage avec les collègues de préoccupations ou de problèmes d'ordre professionnel amenant à des solutions adaptées;
     . la mise en commun des méthodes pédagogiques, du matériel didactique et des contenus dans l'optique de l'intégration des programmes d'études;
     . le développement de la motivation, de la participation et de la satisfaction au travail par la croissance du groupe;

. les bénéfices individuels et collectifs de l'amélioration de leurs compétences professionnelles, de la réalisation de soi, de l'assainissement du climat organisationnel par une plus grande confiance entre les enseignants eux-mêmes et entre les enseignants et les non-enseignants, une plus grande ouverture aux autres et une meilleure communication;

. etc.

Un groupe de réflexion pourrait enrichir la liste de ces quelques avantages qu'offre la supervision pédagogique aux enseignants.

- Les activités actuelles d'encadrement pédagogique s'apparentant à de la supervision. Le groupe de référence des conseillers pédagogiques a été appelé à en faire l'inventaire en se basant sur la grille des objets et des critères de supervision que nous avons élaborée. La liste de ces activités et les conséquences positives qu'elles peuvent avoir sur la vie pédagogique est présentée à l'annexe U. Vingt-cinq critères sur quarante-neuf font l'objet d'une ou de plusieurs activités de supervision actuellement. Les objets de supervision «démarche pédagogique» et «relation avec les élèves» sont ceux où le moins de critères sont supervisés. Ceci révèle la faiblesse du système actuel qui laisse les enseignants livrés à eux-mêmes pour avoir du feed-back sur l'essentiel de leur tâche.
- Une présentation très générale du modèle de supervision proposé.

2. **L'information plus spécifique** dispensée par le directeur de l'enseignement et par des superviseurs à de petits groupes d'enseignants du secondaire (le groupe-cible pour l'implantation de la supervision pédagogique) basée sur le processus d'élaboration du projet de supervision traité au point 5.3.3 - a), soit :
   - La reconnaissance, par les enseignants, du besoin d'améliorer la qualité de l'enseignement.
   - La recherche et l'identification de nouvelles solutions pour améliorer la qualité de l'enseignement.

- La mise en oeuvre, par l'expérimentation, des activités de supervision sur une base volontaire.

Des documents de référence appropriés pourraient être proposés aux enseignants. Cette activité peut, dans une certaine mesure, répondre aux attentes des enseignants désirant un rapprochement avec la direction de l'enseignement dans le cadre de rencontres où ils peuvent s'exprimer en toute liberté dans un but constructif.

b) La formation des superviseurs :

L'analyse du climat organisationnel a fait ressortir des résultats plus faibles chez les gestionnaires et les conseillers pédagogiques, les superviseurs potentiels, ce qui nous amenait à penser qu'un travail de sensibilisation important devrait être fait auprès d'eux, tant en ce qui concerne l'acceptation de leur rôle de superviseurs, qu'en ce qui concerne la prise de conscience à faire quant à l'actualisation de leur formation pour pouvoir l'exercer adéquatement.

Il serait préférable que tous les superviseurs potentiels, tant du secondaire que du collégial, participent à ces activités. Il s'agit du directeur ou de la directrice des services pédagogiques, des directeurs de l'enseignement et de tous les conseillers pédagogiques impliqués dans la supervision. Les activités de formation à la supervision énumérées ci-dessous peuvent également avoir des retombées positives dans d'autres aspects de la tâche des superviseurs. Les activités suggérées sont :

- La formation aux concepts de supervision, de relation d'aide, de leadership situationnel et de maturité professionnelle des enseignants. Cette formation devrait être adaptée au modèle de supervision proposé dans cette étude et être dispensée par un ou des formateurs experts recrutés à l'externe, nous le répétons : nul n'est prophète en son pays. Cette formation devrait aussi s'adresser aux directeurs du sommet stratégique et au directeur général afin qu'il y ait

compréhension commune, à tous les échelons d'encadrement, de la supervision pédagogique.

- Des ateliers de développement des attitudes et des habiletés nécessaires au rôle de personne-support telles que décrites aux points 6.1.1 - a) et b). Ces ateliers s'adressent particulièrement aux directeurs de l'enseignement et aux conseillers pédagogiques agissant comme superviseurs. La formation à l'animation des groupes pourrait être dispensée en même temps aux enseignants agissant comme animateurs des unités de supervision et aux chefs des départements d'enseignement qui, même s'ils n'agissent pas formellement dans la structure de soutien, animent des groupes d'enseignants. Cet atelier devrait également être donné par des experts soit de l'interne soit de l'externe. Les participants aux différents ateliers pourraient être classés selon leurs acquis préalables en regard des différents sujets.
- Des ateliers d'appropriation du modèle de supervision et l'entraînement initial au processus de supervision dispensés par l'auteur de l'étude ou un conseiller pédagogique préalablement formé.

L'intégration des attitudes, des habiletés et du processus de supervision pourra se faire dans le cadre du volet suivant : l'expérimentation. L'expérimentation peut débuter sans que les superviseurs aient acquis toutes les attitudes et les habiletés requises et sans qu'ils maîtrisent parfaitement le processus de supervision. Les erreurs commises stimuleront et justifieront l'apprentissage ultérieurement.

c) L'expérimentation :

L'expérimentation du processus de supervision devrait être limitée à une quinzaine d'enseignants du secondaire, répartis dans les trois disciplines : cuisine, restaurant et pâtisserie, sur une base de volontariat. Les premiers auxquels on peut proposer de prendre part à l'expérimentation sont ceux qui ont participé au groupe de référence. Ensuite, on pourrait s'adresser à l'ensemble des enseignants pour les solliciter après avoir

fourni l'information générale suggérée au point 7.2.1 - a) - 1. Une sélection pourrait devoir être faite, si le nombre de volontaires était trop grand, pour permettre de recréer dans l'échantillon la répartition proportionnelle des types d'enseignants de la population totale. Dans le cas d'un manque de participation, on pourrait faire des approches auprès d'enseignants susceptibles de créer un phénomène d'entraînement auprès de leurs collègues.

Dans un premier temps, on pourrait procéder à l'expérimentation du questionnaire d'évaluation de l'enseignement par les élèves (voir annexe T) pour effectuer un balayage des forces et des faiblesses de chaque enseignant ou enseignante participant. Ensuite, les enseignants et les personnes-support pourraient, par des rencontres individuelles, établir leur relation en échangeant sur les résultats obtenus. Parallèlement à cette activité, trois unités de supervision pourraient être mises en place, animées exceptionnellement par le directeur de l'enseignement secondaire et par le conseiller pédagogique de chaque discipline concernée. Cette activité viserait l'information plus spécifique des enseignants, telle qu'abordée au point 7.2.1 - a) - 2. Une première rencontre pourrait avoir lieu, lors des journées pédagogiques d'octobre 1993, pour réaliser l'atelier sur la reconnaissance du besoin d'améliorer la qualité de l'enseignement. Par la suite, une rencontre hebdomadaire d'une heure pourrait permettre aux unités de se structurer et d'évoluer.

Dans un deuxième temps, des enseignants-animateurs peuvent être élus dans chaque groupe, puis être formés aux techniques d'animation de groupe et faire fonctionner les unités de supervision de façon autonome. C'est à ce moment que le Comité de supervision peut être mis en place. Durant l'expérimentation, les résultats obtenus par les unités et les réalisations personnelles d'amélioration de la qualité de l'enseignement de la part d'un enseignant ou d'une enseignante doivent être communiqués, avec son accord, à l'ensemble des enseignants du secondaire. Un petit bulletin régulièrement émis durant l'expérimentation pourrait être élaboré. Son titre pourrait être proposé par les participants à l'expérimentation et leur contribution à sa réalisation serait demandée. Quelques articles sur l'évolution du projet pourraient être

publiés dans le bulletin d'information du personnel «ITHQ en bref», pour tenir au courant l'ensemble des enseignants et le personnel d'encadrement et de support de l'évolution du projet.

Bien qu'il soit entendu que le directeur de l'enseignement est le responsable de la supervision pédagogique, nous recommandons que la phase expérimentation et l'implantation soient pilotées par un conseiller pédagogique afin d'amenuiser la méfiance reconnue des enseignants à l'égard de l'autorité. L'évaluation régulière de l'expérimentation devrait être faite avec les participants afin de l'ajuster, s'il y a lieu.

d) Développement et validation de l'instrumentation :

Un certain nombre d'outils relatifs à la supervision ont été présentés dans ce rapport, tels que :

- la grille d'évaluation de la maturité professionnelle des enseignants;
- les types de superviseurs et leur rôle;
- les types d'enseignants et leur rôle;
- le modèle du champ de forces et la technique du groupe nominal;
- les outils, facilement adaptables, pour l'atelier sur la reconnaissance du besoin d'améliorer la qualité de l'enseignement présentés à l'annexe O;
- les objets et les critères de supervision;
- la banque d'items pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement;
- le questionnaire d'évaluation de l'enseignement par les élèves;
- le processus de supervision et la structure de soutien.

Ils devront, dès que possible, être validés par les utilisateurs. D'autres peuvent devoir être développés selon les besoins. Le futur service de Recherche et développement, qui doit être créé prochainement, pourrait, à l'aide des données non confidentielles recueillies dans le cadre des activités de supervision, faire une étude sur les pratiques pédagogiques actuelles des enseignants et proposer des stratégies et du

matériel pédagogique adaptés à la démarche pédagogique sous-jacente aux programmes d'études du secondaire, apportant ainsi un support à l'amélioration de l'enseignement.

Nous avons recommandé, afin d'éviter la prolifération incontrôlée de questionnaires d'évaluation de l'enseignement par les élèves, qu'une politique institutionnelle soit élaborée et communiquée spécifiant l'utilisation d'un questionnaire unique, ainsi que ses modalités d'administration. Ce questionnaire devrait pouvoir être traité par l'informatique afin de produire rapidement à l'enseignant ou à l'enseignante et au directeur de l'enseignement, un rapport-synthèse voire même des courbes illustrant la progression de chaque enseignant ou enseignante. Le développement de l'instrumentation ne doit surtout pas mener à une bureaucratisation exagérée de la supervision pédagogique.

e) Généralisation à tous les enseignants du secondaire :

Selon les résultats de l'expérimentation et la progression de la formation des superviseurs, la généralisation progressive aux autres enseignants du secondaire pourra être entreprise si :

- le besoin d'améliorer la qualité de l'enseignement demeure présent et partagé par les enseignants;
- les enseignants sont prêts à faire l'effort de remettre en question leurs pratiques pédagogiques et d'y apporter les correctifs nécessaires;
- les superviseurs sont capables de fournir les instruments et un soutien innovateurs pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement;
- les enseignants, les superviseurs et les directeurs sont capables d'anticiper les résistances potentielles à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de les utiliser de façon constructive.

La procédure de généralisation pourrait être l'intégration sur la base de la supervision individuelle doublée de la formation de nouvelles unités de supervision dont

l'implantation suivrait le même processus que pour l'expérimentation. De nouveaux enseignants devraient être formés à l'animation des groupes en fonction des besoins nouveaux.

Il faut bien comprendre que la supervision pédagogique requiert l'adhésion des enseignants pour être efficace. Un dernier «carré d'irréductibles» pourrait subsister. Si tous les efforts ont été faits pour les amener à y adhérer, sans succès, seule l'évaluation du rendement, donc de type sommatif, pourrait permettre d'évaluer leur enseignement. Pour cela, et une fois la supervision pédagogique formative bien implantée et acceptée par l'ensemble des enseignants, on pourrait généraliser l'évaluation du rendement des enseignants en prenant bien soin de faire la même distinction envers les enseignants qu'envers les apprentissages des élèves entre le formatif et le sommatif. Nous en avons traité au sous-chapitre 3.3.1. Nous refermons immédiatement cette parenthèse puisque l'évaluation du rendement des enseignants ne fait pas partie de notre mandat.

7.2.2 Le calendrier d'implantation

Nous proposons une implantation débutant rapidement mais qui s'échelonnerait sur au moins deux années, selon la progression de la formation des superviseurs et les résultats de l'expérimentation.

«Il est inutile de tirer sur l'herbe pour la faire pousser» (proverbe irlandais - Collerette 1982). Il faut donner aux agents éducatifs le temps d'assimiler un changement important dans leur vie professionnelle et à la structure organisationnelle le temps de s'adapter. Nous proposons, au tableau 13, le calendrier d'implantation qui devrait être revu périodiquement et, au besoin, prolongé pour permettre l'atteinte des résultats attendus.

Tableau 13

13. Calendrier d'implantation de la supervision pédagogique au secondaire

Activité	Responsable	Période
Réactivation du Comité sur le climat organisationnel	Directeur des services pédagogiques	Août 1993
Clarification des rôles et des tâches à la Direction des services pédagogiques	Directeur des services pédagogiques	Août 1993
Communication de la politique sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement	Directeur général	Août 1993
Information générale des agents éducatifs	Directeur des services pédagogiques et directeur de l'enseignement secondaire	Août 1993
Lecture du présent rapport	Personnes impliquées dans la supervision	Septembre 1993
Formation des superviseurs aux concepts reliés à la supervision pédagogique	Conseiller responsable de l'implantation et formateur de l'externe	Octobre 1993
Formation de l'équipe d'expérimentation : superviseurs et enseignants	Conseiller responsable de l'implantation	Octobre 1993
Début de l'expérimentation sur la base de rencontres individuelles	Superviseurs du secondaire et directeur de l'enseignement secondaire	Octobre 1993
Formation des unités de supervision expérimentales	Conseiller responsable de l'implantation	Octobre 1993
Nomination des enseignants animateurs	Conseiller responsable de l'implantation	Décembre 1993
Formation du Comité de supervision	Directeur de l'enseignement secondaire et conseiller responsable de l'implantation	Janvier 1994
Ateliers de développement des attitudes et des habiletés requises par les superviseurs	Conseiller responsable de l'implantation et formateurs de l'interne ou de l'externe	Janvier, mars et juin 1994 (à poursuivre en 1994-1995 si nécessaire)
Formation des superviseurs, des animateurs d'unité de supervision et des chefs de département à l'animation de groupes	Conseiller responsable de l'implantation et formateurs de l'interne ou de l'externe	Janvier 1994

Activité	Responsable	Période
Ateliers d'appropriation du modèle de supervision	Directeur de l'enseignement secondaire et conseiller responsable de l'implantation	Janvier 1994
Fonctionnement autonome des unités de supervision	Animateurs des unités et Comité de supervision	Session d'hiver 1994
Validation de l'instrumentation actuelle et évaluation de la première année d'expérimentation	Conseiller responsable de l'implantation	Mai 1994
Généralisation progressive de la supervision et développement de nouveaux instruments relatifs à la supervision	Conseiller responsable de l'implantation et Comité de supervision	Année scolaire 1994-1995
Évaluation de l'implantation	Directeur de l'enseignement secondaire et conseiller responsable de l'implantation	Mai 1995
Généralisation de la supervision	Directeur de l'enseignement secondaire	Session d'automne 1995

Comme nous l'avons souligné au sous-chapitre 5.2.3, le climat des relations de travail entre les syndicats de la fonction publique et le Gouvernement du Québec s'assombrit actuellement. Quelles en seront les conséquences à la rentrée scolaire d'août 1993? Nous ne pouvons le prévoir actuellement aussi, dans la perspective la plus négative, si le climat était à l'affrontement, il serait préférable de retarder d'une session, ou d'une année, au besoin, l'implantation et l'expérimentation de la supervision. Toutefois, il nous apparaît important, s'il y a délai dans l'implantation, que de l'information générale sur la supervision continue de circuler parmi les superviseurs et les enseignants pour éviter une cassure entre l'élaboration du projet et sa réalisation.

7.2.3 Les ressources nécessaires à l'implantation

«... seule la conjugaison de la qualité des hommes avec la qualité des moyens permet à coup sûr d'élever la qualité des résultats» (Archier et Sérieyx 1984, p. 137).

Les ressources nécessaires à l'implantation de la supervision pédagogique sont de deux types : des ressources humaines et des ressources budgétaires.

a) Les ressources humaines :

Une personne n'étant pas en autorité, ce qui engendrerait moins la méfiance, devrait être responsable de l'expérimentation et de l'implantation de la supervision pédagogique. Il s'agirait d'un conseiller pédagogique, recruté parmi les conseillers actuellement à l'emploi de l'ITHQ, capable de mener à bien un tel projet.

Pour assurer la formation des gestionnaires et des superviseurs, des formateurs experts tant de l'externe que de l'interne devraient être mis à contribution pour la formation des superviseurs : un formateur de l'externe pour la formation des superviseurs aux concepts reliés à la supervision, des formateurs de l'externe ou de l'interne pour les ateliers portant sur le développement des attitudes et des habiletés requises par les superviseurs et pour ceux portant sur l'animation des groupes.

b) Les ressources budgétaires :

Ces ressources budgétaires sont exclusivement reliées aux ressources humaines requises :

- Affectation d'un conseiller pédagogique chargé de l'implantation de la supervision :
  - Année 1993-1994, 12 heures/semaine durant 40 semaines = 480 heures/année;
  - Année 1994-1995, 5 heures/semaine durant 40 semaines = 200 heures/année.

- Formateurs de l'externe :
  . Année 1993-1994 :
    - atelier sur la supervision pédagogique : 10 heures
    - ateliers sur les attitudes et les habiletés : 80 heures
    - atelier sur l'animation des groupes : 10 heures

  Soit : 100 heures

  au taux moyen de 100 $ / heure = 10 000 $

Il est évident que ce coût peut diminuer de façon appréciable si l'on fait appel à des ressources internes pour les deux derniers types d'ateliers.

Les autres types de ressources sont d'ordre organisationnel tel que l'aménagement d'une plage commune d'une heure par semaine pour les enseignants participant à l'expérimentation pour les rencontres des unités de supervision. Cette plage peut varier, en fonction des unités et des professeurs qui les composent. Lors de la généralisation, selon les possibilités, l'aménagement d'autres plages devrait être envisagé pour de nouvelles unités de supervision.

7.3 Impacts négatifs et positifs de la supervision

Les impacts négatifs de la supervision sur la vie pédagogique sont peu nombreux puisque justement celle-ci vise à améliorer la qualité de l'enseignement, à enrichir les relations interpersonnelles et augmenter la satisfaction au travail. Ceux que nous pouvons relever sont reliés aux résistances possibles, et probables tant que l'information n'aura pas atteint une bonne partie des enseignants, quant à l'intervention de la direction dans la chasse gardée des enseignants qu'est leur enseignement. Gérard Éthier (1989), à qui nous avons fait référence au point 3.3.2 - C, soulignait que les principales résistances à la supervision pédagogique étaient : la crainte de perdre de l'autonomie

professionnelle, la difficulté de reconnaître la compétence de l'autorité dans d'autres domaines que celui de l'administration et la peur du contrôle et de l'évaluation. Une implantation réussie de la supervision devrait faire tomber ces résistances après un certain temps.

Les impacts positifs sont plus nombreux, ce sont :

- la mobilisation des agents éducatifs dans un volet spécifique à l'enseignement pouvant s'intégrer au projet de qualité totale de l'ITHQ;
- la mise sur pied d'un projet lié à la tâche des enseignants en fonction de leurs besoins pour améliorer la qualité de l'enseignement;
- le développement d'une véritable concertation entre les agents éducatifs au profit de l'élève;
- le développement, chez les enseignants (individus et groupes), de leur capacité d'analyse de leur pratique pédagogique;
- le développement, chez tous les agents éducatifs, de leur capacité de solutionner des problèmes reliés à leur tâche;
- la concentration des efforts des agents éducatifs pour développer les connaissances et les habiletés nécessaires à l'intégration d'une démarche pédagogique en accord avec les programmes d'études. Ceci devrait avoir comme conséquence la mise à jour des méthodes et des stratégies d'enseignement, ainsi que du matériel didactique;
- l'amélioration du climat organisationnel grâce à l'amélioration de la qualité des rapports humains au travail, à la connaissance et à l'acceptation des rôles des autres comme étant utiles et complémentaires au sien;
- l'élaboration d'une politique institutionnelle de perfectionnement des agents éducatifs, basée sur l'identification des faiblesses de ces derniers, dans une optique d'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Conclusion

Les recommandations que nous faisons, pour réussir l'implantation du modèle de supervision pédagogique formative proposé dans ce rapport, sont basées sur le cadre conceptuel et l'analyse des données que nous avons recueillies. Elles relèvent du changement planifié où le ou la gestionnaire cherche à connaître les obstacles possibles à la mise en oeuvre de son projet et à développer une stratégie impliquant positivement les personnes visées par le changement afin de s'en faire des alliés, tout en mettant en oeuvre les ressources nécessaires à la réussite de ce projet.

8. CONCLUSION

8. CONCLUSION

La supervision pédagogique est un terme relativement nouveau dans le monde de l'éducation. Tout comme le récent concept de la qualité totale auquel on se réfère de plus en plus et auquel elle s'apparente, la supervision a souvent une signification différente pour les gestionnaires et pour les enseignants. Dans les deux cas, elle fait peur car elle implique un changement dans les rôles et dans les relations interpersonnelles. Prise dans une optique formative, elle est moins menaçante, bien qu'elle soit tout de même spontanément assimilée à l'évaluation des enseignants.

La supervision pédagogique vise l'amélioration de la qualité de l'enseignement en vue d'améliorer celle des apprentissages. Elle s'inscrit dans le processus de gestion et a comme conséquence le perfectionnement des ressources éducatives dans une optique institutionnelle.

Dans cette étude, nous avons souligné les attentes de la société envers l'École en matière de qualité de la formation. L'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec a répondu à l'appel en se questionnant sur la qualité de sa formation et en se donnant, par le biais de son projet éducatif, le mandat d'améliorer la qualité de l'enseignement.

Nous proposons une démarche participative, basée sur la relation d'aide au personnel professionnel, pour amener tous les intervenants, qu'ils soient enseignants, conseillers pédagogiques ou gestionnaires à faire l'analyse critique de leurs pratiques professionnelles et à trouver ensemble les solutions aux problèmes d'ordre pédagogique rencontrés. Cette démarche vise bien sûr le développement de chaque individu mais aussi et surtout celui des groupes qui sont à la base d'une évolution cohérente de la qualité de l'enseignement. Le modèle proposé par le ministère de l'Éducation du Québec en 1986 nous est apparu répondre aux besoins de l'ITHQ. Nous l'avons adapté en fonction des constats faits lors de l'analyse des données recueillies grâce à la collabora-

tion d'un groupe d'enseignants et de conseillers pédagogiques. Ceci nous a permis de conclure que l'environnement était généralement favorable à la mise en oeuvre de la supervision pédagogique et que les enseignants, même s'ils se méfient de toute intrusion de l'autorité dans le domaine de l'enseignement, seraient prêts à s'engager dans une telle démarche.

Nous recommandons par conséquent au directeur des services pédagogiques de l'ITHQ de permettre le déclenchement de l'expérimentation du modèle que nous avons décrit au chapitre 6, selon les modalités recommandées et d'autoriser l'engagement des ressources nécessaires. Il est à noter qu'une fois implantée, la supervision pédagogique se réalisera sans apport additionnel de ressources et qu'elle devrait produire des bénéfices appréciables pour la dynamique organisationnelle et pédagogique, ainsi que pour l'assainissement du climat de travail et la satisfaction au travail de tous les agents éducatifs.

L'Institut est-il prêt à investir le temps et l'énergie nécessaires à l'aboutissement de ce projet et à se montrer patient pour obtenir des résultats satisfaisants? C'est le défi qui s'offre à lui aujourd'hui.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

ARGYRIS, Chris (1970), Participation et organisation, Paris : Dunod.

ABITIBI-TÉMISCAMINGUE (1984), Supervision pédagogique, Guide élaboré en région.

ARCHIER, Georges, Hervé SÉRIEYX (1984), L'entreprise du troisième type, Paris : Éditions du Seuil.

ASSEMBLÉE NATIONALE (1988), Loi sur l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec, Projet de loi 19, chapitre 11, Éditeur officiel du Québec.

ASSOCIATION CANADIENNE DE L'ÉDUCATION (1978), La supervision de l'enseignement, Rapport d'un colloque de l'ACE, novembre.

AUBIN, Gabriel (1979), L'analyse institutionnelle 9 : la technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation, Montréal : Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE).

BEAUSOLEIL, Claude R. (1992), Les enjeux de la qualité dans le secteur de l'administration publique québécoise, Conférence prononcée à l'occasion du congrès annuel de l'association de la qualité, Gouvernement du Québec.

BRODEUR, Pierre D., Gilles LAFERRIÈRE (1988), Proposition d'un plan d'action, ITHQ.

BROSSARD, Luce (1989), De vraies bonnes écoles, Revue Vie pédagogique, novembre-décembre, p. 27 et 28.

BRUNET, Luc (1987), Le climat organisationnel et le milieu scolaire, Administration scolaire : théorie et pratique, Chicoutimi : Gaëtan Morin, éditeur.

COGAN, Morris L. (1973), Clinical Supervision, Boston : Houghton Miffins Company.

COLLERETTE, Pierre, Gilles DELISLE (1982), Le changement planifié : une approche pour intervenir dans les systèmes organisationnels, Montréal : Éditions Agence d'ARC inc.

CONSEIL DU TRÉSOR (1990), Convention collective de travail des professeurs, négociée entre le Gouvernement du Québec et le Syndicat des professeurs de l'État du Québec, les Publications du Québec.

CONSEIL DU TRÉSOR (1991), Politique gouvernementale concernant l'amélioration de la qualité des services aux citoyens, Gouvernement du Québec, recueil des politiques de gestion, C.T. 176753.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987), La qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement, Rapport annuel 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec.

CORRIGNAN, Anne-Marie (1986), Définition d'une formation de qualité, Les Actes des États généraux sur la qualité de l'éducation, Québec.

DUFRESNE, Raymond (1991), Les compétences professorales : Évaluation de l'enseignement : guide de réalisation par l'enseignant, Charlesbourg : Éditions Célined.

ÉTHIER, Gérard (1989), La gestion de l'excellence en éducation, Sillery : Presses de l'Université du Québec.

ÉTHIER, Gérard (1992), La qualité des services publics, Management public : comprendre et gérer les institutions de l'État, Sillery : Presses de l'Université du Québec.

FOUCAULT, Gilles (1988), Guide de supervision pédagogique, Montréal : La Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de l'éducation des adultes.

GAGNON, Serge (1988), Les éléments-clés de la gestion de la qualité totale, atelier du groupe CFC.

GAGNON, Serge, groupe C.F.C. (sans date), Qualité totale : mieux faire du premier coup, le gestionnaire mobilisateur, revue non identifiée, p. 21 et 22.

GIBB, Jack-R. (1964), Climate for Trust Formation in T-Groups Theory and Laboratory Method, New York : Wiley and Sons.

GIRARD, Luc, Paul LAURIN, René A. POULIOT (1986), Supervision pédagogique : une relation d'aide, Montréal : Ministère de l'Éducation du Québec, Direction régionale de Montréal.

GIRARD, Luc, Éric McCLEAN, Dominique MORISSETTE (1992), Supervision et réussite scolaire, Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1991), Loi sur l'instruction publique, L.R.Q. chapitre 1-13.3, à jour le 5 février 1991, Éditeur officiel du Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1992), Règlement sur le régime pédagogique du collégial, cahiers de l'enseignement collégial 1992-1993 - 1 : programmes et cours de diplômes d'études collégiales, L.R.Q., C-29, a.18, à jour le 31 décembre 1991.

HENRY, Jacques, Jean-Claude FORTIN et als (1986), La supervision pédagogique, Montréal : Association des institutions d'enseignement secondaire, Commission des directeurs d'études (AIES).

HERSEY, P., K.H. BLANCHARD (1977), Organization Change Through Effective Leadership, Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall Inc.

ITHQ (1992 a), Plan d'action triennal 1992-1995, septembre.

ITHQ (1992 b), Plan de développement des ressources humaines, novembre.

JOMPHE, Gérald, Gilbert ROYER (1987), La supervision scolaire : processus pour l'amélioration de l'efficacité organisationnelle, Administration scolaire : théorie et pratique, Chicoutimi : Gaëtan Morin éditeur.

KÉLADA, Joseph (1991), Qualité totale et gestion par extraversion, Revue Gestion, février, p. 43 et 44.

LEBEL, Sarto, Guylaine MARTIN, Laurette PARADIS, Gilbert ROYER (1987), Le programme de perfectionnement à la pratique de la supervision pédagogique : Modules 01, 02 et 03, Montréal : ÉNAP.

LEHOUX, Colette (1992), Le feedback (rétroaction) entre personnes : émission et réception, Document de référence pour le cours «habiletés de direction», ÉNAP.

MASSÉ, Denis, André GODIN (1986), La supervision pédagogique, activité de perfectionnement des 21 et 22 janvier 1987, Université de Sherbrooke.

McGREGOR, Douglas (1969), La dimension humaine de l'entreprise, Paris : Gauthier-Villars.

MINTZBERG, Henry (1986), Structure et dynamique des organisations, Paris : Les éditions d'organisation, Montréal : Les éditions Agence d'Arc inc.

MORIN, Benoît (1991), Pour une meilleure qualité du service aux citoyens : déconcentration et imputabilité, Notes pour une allocution à l'occasion d'un dîner-conférence de l'Institut d'administration publique du Canada, Québec.

MORISSETTE, Dominique, Luc GIRARD, Éric McLEAN, Marcel PARENT, Paul LAURIN (1990), Un enseignement de qualité par la supervision synergique : une démarche pratique pour les enseignants et pour les directeurs, Sillery : Presses de l'Université du Québec.

PRIEUR, Yolande (1989), Cahier d'instrumentation pour la gestion du rendement des enseignants, Montréal : Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE).

ROBERT, Paul (1989), Le petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris : Dictionnaires Le Robert.

SANSFAÇON, Jean-Robert (1990), Hervé Sérieyx : l'anti-mode de la qualité, Le Devoir économique, avril.

SECOR (1989), Évaluation des enseignements et étude de positionnement, rapport préliminaire réalisé pour l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec, avril.

SHEITOYAN, Robert-Georges (1977), The TORI Model : an Empirical Assessment of Intra-organizational Relationships, thèse de doctorat, Syracuse University.

SYMONS, Gladys L. dir. (1988), La culture des organisations, Québec : IQRC.

TARDIF, Nicole (1986), Supervision pédagogique : De la théorie à la pratique, exposé, Les Actes des états généraux sur la qualité de l'éducation, Québec.

THÉRIAULT, Diane (1984), Stratégie d'intervention favorisant la prise en charge dans le processus de supervision scolaire, Rapport de recherche présenté à l'UQTR.

OUVRAGES CONSULTÉS

OUVRAGES CONSULTÉS

ABIBITI-TÉMISCAMINGUE (1987), Autosupervision de la pratique pédagogique : guide à l'intention des enseignantes et des enseignants du primaire, Guide élaboré en région.

ARCHAMBAULT, Jean, Luc BRUNET, Georgette GOUPIL (1984), Directions d'école et enseignants face au stress : le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété, Faculté des sciences de l'éducation, Section administration scolaire, Montréal : Université de Montréal.

ARCHAMBAULT, Yves, Viviane DE SANANES, Germain GAUTHIER (1986), Définition d'une formation de qualité, Les Actes des États généraux sur la qualité de l'éducation, Québec.

BERGERON, Jean-Louis, Nicole CÔTÉ LÉGER, Jocelyn JACQUES, Laurent BÉLANGER (1979), Les aspects humains de l'organisation, Chicoutimi : Gaëtan Morin éditeur.

BERNARD, Huguette (1992), Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur : théorie et pratique, Laval : Éditions Études Vivantes.

BROSSARD, LUCE (1988 a), La supervision pédagogique, Vie pédagogique, n° 55, juin, p. 15.

BROSSARD, LUCE (1988 b), La supervision pédagogique ou les premiers pas d'une pratique, Vie pédagogique, n° 55, juin, p. 19 à 29.

BROSSARD, LUCE (1988 c), La supervision pédagogique vue d'en haut, Vie pédagogique, n° 55, juin, p. 29 à 31.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1988), La supervision pédagogique : orientations minimales devant guider une intervention syndicale, CECS, mars.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991), La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état des besoins de l'éducation, Québec.

CÔTÉ, Nicole, Harry ABRAVANEL, Jocelyn JACQUES, Laurent BÉLANGER (1986), Individu, Groupe et Organisation, Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

C.R.A.I.E. (1991), La supervision pédagogique organisée, Commission scolaire Saint-Jérôme, avril.

DIRECTION DE LA RECHERCHE (1990), Les facteurs qui façonnent une bonne école : rapport d'une recherche bibliographique et analytique, MEQ, D.G.R.D., Beauport : Réginald Grégoire Inc.

FABI, Bruno (1991), Les cercles de qualité : leçons de l'expérience internationale, Gestion, février, p. 50 à 56.

FÉDÉRATION DES COMITÉS DE PARENTS DE LA PROVINCE DE QUÉBEC INC. (1989), L'organisation et l'implantation de la supervision pédagogique, Guide du président, tomes I et II, chapitre 5, Beauport : août.

FORCIER, Paul (1992), Pour une formation pédagogique des maîtres du collégial : quelques axes de développement, Pédagogie collégiale, mai, vol. 5, n° 4, p. 23 à 28.

FOUCAULT, Gilles (1988), Profil d'un centre de qualité, Montréal : La Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de l'éducation des adultes, août.

GODIN, André, Denis MASSÉ (1986), La gestion de la supervision de l'enseignement : assises théoriques du modèle de supervision, Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

LATULIPPE, Marie-Camille, Judith DÉSILETS-LEGROS, André LANTEIGNE (1986), La supervision pédagogique : le sourire en coin des supervisés, Dimensions, avril-juin, p. 15 et 16.

MARCIL-LACOSTE, Louise (1992), Garantir la qualité en éducation, Pédagogie collégiale, mai, vol. 5, n° 4, p. 41 à 44.

MATTE, Nicole (1991), Développement et application d'un modèle de supervision pédagogique auprès des formateurs du collégial, Essai présenté en vue de l'obtention de la maîtrise en enseignement, Université de Sherbrooke, avril.

MORAZAIN, Jeanne, Anne PÉLOUAS (1992), L'évaluation un impératif, Le Devoir, cahier éducation, 18 janvier, p. D-10.

PAQUETTE, Claude (1986), Vers une pratique de la supervision institutionnelle, Chesterville : Interaction/Éditions.

ROBITAILLE, Lise, Lucie VALIQUETTE (1986), La supervision pédagogique à l'école secondaire Marie-Médiatrice, Dimensions, vol. 17, nos 3 et 4, avril-juin, p. 21 et 22.

SAINT-CYR, Jacqueline (1986), Appréciation de la qualité des services : les mythes et la réalité, Administration hospitalière et sociale, vol. 32, n° 4, p. 26 à 29.

SAINT-PIERRE, Henri (1975), La participation : pour une véritable prise en charge professionnelle, Québec : Presses de l'Université Laval.

SALVET, Jean-Marc (1992), Évaluation des enseignants, Le Devoir, cahier éducation, 18 janvier, p. D-11.

TARDIF, Nicole (1988 a), Des concepts à clarifier, Vie pédagogique, n°55, juin, p. 15 à 18.

TARDIF, Nicole (1988 b), Superviser, c'est soutenir, superviser, c'est encourager ..., Notes pour l'allocution de Madame Nicole Tardif, responsable du dossier de l'organisation scolaire au ministère de l'Éducation, XXVI^{ème} congrès du Conseil québécois de l'enfance et de la jeunesse, Québec, 11 novembre.

TARDIF, Nicole (1988 c), La place des services de l'enseignement ou des services éducatifs dans l'implantation et l'application de la supervision pédagogique, Notes pour l'allocution de Madame Nicole Tardif, responsable du dossier de l'organisation scolaire au ministère de l'Éducation, conférence d'ouverture de la session de perfectionnement de l'A.C.S.Q., Québec, 7 décembre.

BIBLIOTHÈQUE
ENAP-MONTRÉAL
DATE DUE
27 FEV 1995
22 MAR 1995
14 JUL 1995